

**e-comunicar** Entrar  
Português - Portugal (pt)

Menu principal  
 Notícias  
 Comunica  
 Chat

Disciplinas  
 Estágios  
 Cibercultura  
 Teorias da Comunicação  
 Procurar disciplinas...  
 Todas as disciplinas...

**e-comunicar**  
 espaço dedicado aos alunos de Comunicação Social da ESEC

Espaço de apoio aos alunos da licenciatura bi-estápica de Comunicação Social da ESEC, da docente Carla Patrão

Entrar  
 Nome de utilizador:  
  
 Palavra chave:

Notícias  
**Bem vindos**  
 por Carla Patrão - Thursday, 19 May 2005, 00:29  
**Bem vindos ao e-comunicar**

Entrem na vossa disciplina e coloquem t  
 Este espaço é de todos, comuniquem!  
 Carla Patrão



[Join Now](#) [Member Login](#)

Home Members Blogs Photos Videos Music Groups Classifieds Events Polls Forums Articles Boards Chat



SITE STATS

123 Members	26 Photos
0 Online	0 Videos
0 New Today	0 Music
0 This Week	0 Profile Videos
0 This Month	619 Tags
0 This Year	27 Groups
31 Friends	40 Blogs



Página Inicial

DOMINGO, 31 DE OUTUBRO DE 2010

### Vox Pop - O que diria a José Sócrates?

O Post de Pescada foi saber o que os portugueses diriam a José Sócrates se o encontrassem na rua.



**QUEM SOMOS,**  
 O "Posts de Pescada" é um projecto realizado por estudantes de Comunicação Social, da Escola Superior de Educação de Coimbra. Através da blogosfera, pretendemos disponibilizar conteúdos que abordam diferentes temas da sociedade, marcando assim uma posição no "mundo da informação".



Carla Susana Ribeiro Patrão

# A EDUCAÇÃO DE UMA NOVA GERAÇÃO DE JORNALISTAS: DO MOODLE AO FACEBOOK

Tese de Doutoramento elaborada no âmbito do  
 Programa de Doutoramento em Ciências e Tecnologias de Informação  
 orientada por Prof. Doutor António Dias Figueiredo  
 apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra

Setembro de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



**Carla Susana Ribeiro Patrão**

**A Educação de uma Nova Geração de  
Jornalistas:**  
*Do Moodle ao Facebook*

Tese de Doutoramento elaborada no âmbito do  
Programa de Doutoramento em Ciências e Tecnologias de Informação,  
orientada pelo Professor Doutor António Dias Figueiredo,  
apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra

Coimbra, Setembro de 2014



## Agradecimentos

Podia escrever sobre os momentos difíceis desta longa jornada mas apenas me ocorre a palavra esperança. Foi ela que esteve sempre presente e que me fez avançar. E foi sempre com esperança que os amigos e familiares me brindaram. As palavras são agora poucas para a enorme gratidão que lhes tenho.

Ao Professor Doutor António Dias de Figueiredo com quem tive o privilégio de trabalhar e acompanhar durante mais de uma década. Os seus preciosos e sábios ensinamentos e experiência de vida tornaram-me uma pessoa melhor.

Aos colegas da Escola Superior de Educação de Coimbra. Ao José Pedro Silva pelo constante incentivo. À Sara Meireles, à Isabel Calado e ao Gil Ferreira por partilharem comigo algumas reflexões sobre o ensino do jornalismo. À Alda Matos pelo exemplo de vida. À Sofia Silva pelos seus preciosos ensinamentos de Nvivo. À Sílvia Parreiral, companheira de biblioteca, pela amizade, força e coragem.

À Dina Soeiro, irmã, companheira desta caminhada, faltam as palavras para agradecer tamanha dedicação.

Aos meus alunos por toda a partilha.

Aos colegas do grupo de Sistemas de Informação do CISUC, pelas preciosas discussões da 4W.

Aos meus pais que sempre apostaram na minha formação.

Ao meu irmão Carlo e à Erica por toda a disponibilidade e traduções.

Ao Nuno Castelhana, por todo o amor, sem o qual esta tese não seria possível.

À Maria Gil pela paciência, por termos brincado apenas nos intervalos.

Ao Manuel Maria por tudo o que ainda vamos brincar.



# Índice

Introdução.....	3
Parte 1 - Estado de Arte.....	9
1. O Jornalismo e os Novos Média – Desafios à Profissão.....	10
1.1. Ser Jornalista no Portugal de hoje.....	10
1.2. Novas tecnologias, novas práticas de trabalho.....	16
1.3. A nova cultura da audiência.....	21
1.4. A crise nos modelos de negócio.....	26
2. O Ensino do Jornalismo.....	30
2.1. Um olhar pela formação de Jornalistas em Portugal.....	30
2.2. Perspectivas sobre a educação dos Jornalistas.....	38
2.3. O perfil do jornalista no seu processo de profissionalização.....	47
2.4. A profissionalização no Jornalismo: um exemplo de Comunidade de Prática.....	60
Parte 2 - Metodologia de investigação aplicada.....	67
3.1. A investigação-acção enquanto método de pesquisa.....	68
3.2. O fenómeno da educação em jornalismo e o nosso problema de investigação.....	71
3.3. O nosso percurso de investigação-acção à luz da literatura.....	73
3.4. O campo de realização da investigação: sujeitos e dados.....	79
3.5. Os desafios éticos e as limitações da nossa investigação.....	81
Parte 3 - Do Moodle ao Facebook: três ciclos de investigação-acção.....	83
4. A exploração das potencialidades do Moodle.....	84
4.1. Contextualizar o Moodle.....	85
4.2. Implementação e evolução.....	94
4.3. Como a disciplina de Cibercultura se transformou num primeiro campo de investigação.....	101
4.4. A preparação de um novo ciclo da investigação.....	108
5. A promessa Dolphin para o projecto Myempowermedia.....	109
5.1. Porquê Myempowermedia?.....	109
5.2. A estratégia pedagógica revisitada.....	111
5.3. Da planificação à prática: o relatório da experiência.....	122
5.4. O Myempowermedia avaliado 1: os relatos textuais dos alunos.....	132
5.5. O Myempowermedia avaliado 2: as entrevistas aos alunos.....	137
5.6. Análise de conteúdo Myempowermedia em síntese: reflexões e perspectivas.....	178
5.7. Os contributos para um novo ciclo de investigação-acção.....	182
6. A combinação Blogue-Facebook: um ponto de chegada.....	184
6.1. O relatório do “Posts de Pescada”.....	186
6.2. O “Posts de Pescada” avaliado: as entrevistas aos alunos.....	194
6.3. A análise “Posts de Pescada” em resumo: reflexões e perspectivas.....	245
Parte 4 - Inovar o ensino formal de futuros jornalistas: uma proposta de modelo de estratégia pedagógica.....	251
7.1. Dois contributos para um modelo de estratégia pedagógica.....	252
7.2. O modelo PEC – a síntese de uma estratégia pedagógica possível.....	259
Conclusão.....	261
Bibliografia.....	265
Anexos.....	277

## Índice de Figuras

Figura 1: Adaptação de modelo de processo de investigação-acção em espiral, proposto por O'Leary (2004, p. 141)	73
Figura 2: Adaptação de modelo de processo de investigação-acção em espiral, proposto por Stringer (2007, cit. em Creswell 2008, p.584)	74
Figura 3: Representação do modelo da Teoria da Actividade aplicado ao ensino superior (Scanlon & Issroff, 2005)	90
Figura 4: Os cinco estágios do modelo de e-moderação de Gilly Salmon (2003, p. 29)	92
Figura 5: Página de acolhimento do Moodle do Projecto e-Comunicar no ano lectivo de 2004/2005	93
Figura 6: Publicação de uma mensagem no fórum de uma aluna sobre o relatório de estágio	97
Figura 7: Comentário que originou uma discussão sobre o futuro profissional dos alunos	97
Figura 8: O glossário de termos televisivos foi espontaneamente desenvolvido pelos alunos	98
Figura 9: Excertos de uma discussão no fórum geral do e-Comunicar	99
Figura 10 : Imagem do blogue "Culturese"	102
Figura 11: Comentários sobre a experiência de aprendizagem na plataforma Moodle (ano lectivo de 2004/2005)	103
Figura 12: Um exemplo de avaliação entre pares	104
Figura 13: Selecção de opiniões sobre blogues individuais dos alunos (ano lectivo 2005/2006)	105
Figura 14: Secções do "Ciberjornal"	105
Figura 15: Página de entrada do "Voz da ESEC" (ano lectivo de 2007/2008)	106
Figura 16: Comentário de uma das alunas da fase de teste sobre a plataforma	122
Figura 17: Página inicial do projecto <i>Myempowermedia</i>	123
Figura 18: Entradas temáticas no fórum de discussão da plataforma	124
Figura 19: Desafio lançado à comunidade para proposta de logótipo e imagem adoptada	126
Figura 20: Editorial do <i>Clash</i> e secções da sua estrutura	127
Figura 21: Post de publicação do filme de Natal	127
Figura 22: Imagem do jornal (in)Vulgar	128
Figura 23: Editorial do jornal (in)Vulgar	129
Figura 24: Logótipo do jornal <i>Press-it</i>	130
Figura 25: Uma das publicações no <i>Press-it</i>	131
Figura 26: Logótipo do projecto "Posts de Pescada", aplicado no blogue com o mesmo nome, em Outubro de 2010	188
Figura 27: Entrevista ao jornalista João Campos, trabalho em vídeo elaborado por um dos alunos	190
Figura 28: Exemplo de avaliação entre pares de um dos trabalhos publicados	191
Figura 29: Destaque do "Posts de pescada" como blogue da semana	192
Figuras 30 e 31: Comentários de alunos à notícia do "Posts de Pescada" no programa "Janela Indiscreta"	193
Figura 32: Representação visual do Modelo PEC	259

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1: Os perfis que caracterizam os Jornalistas Portugueses</b> .....	11
Quadro 2: Licenciaturas de 1.º Ciclo disponíveis para a área de Jornalismo no ensino público em 2013 .....	34
Quadro 3: Licenciaturas de 1.º Ciclo disponíveis para a área de Jornalismo no ensino privado em 2013 .....	34
Quadro 4: Estrutura de áreas de competência e competências sugeridas pela Declaração de Tartu .....	50
Quadro 5: Lista de competências obrigatórias para acesso à profissão no Reino Unido .....	54
Quadro 6: as dimensões de competência do modelo de qualificação de jornalistas em França .....	56
Quadro 7: Formulação de saberes e competências relacionadas com “Procura e recolha de informação” no modelo Francês .....	56
Quadro 8: Grelha de critérios para avaliação entre pares de texto .....	115
Quadro 9: Grelha de critérios para avaliação entre pares de fotografia .....	116
Quadro 10: Grelha de critérios para avaliação entre pares de vídeo .....	117
Quadro 11: Linha de tempo das actividades pedagógicas previstas .....	119
Quadro 12: Matriz semanal de conteúdos a publicar pelos grupos do projecto "Posts de Pescada" .....	187
Quadro 13: A téttrade de McLuhan aplicada aos nossos ciclos de investigação-acção .....	255

## Índice de tabelas

Tabela 1: Disciplinas e número de alunos envolvidos no projecto e-Comunicar por ano lectivo .....	96
Tabela 2: Caracterização do grupo experimental <i>Myempowermedia</i> .....	132
Tabela 3: Análise de conteúdo sobre textos de avaliação - ordenação de categorias .....	133
Tabela 4: Caracterização do grupo de alunos entrevistado – projecto <i>Myempowermedia</i> .....	138
Tabela 5: Categorias de análise de conteúdo de entrevistas de avaliação do projecto <i>Myempowermedia</i> .....	139
Tabela 6: Subconjuntos de categorias de conteúdo associadas à percepção da experiência de aprendizagem <i>Myempowermedia</i> (Categoria principal A) .....	140
Tabela 7: Subcategorias de conteúdos associadas à descrição de aspectos positivos .....	140
Tabela 8: Subcategorias de conteúdos associadas a aproximação à realidade profissional .....	144
Tabela 9: Propriedades dos conteúdos associados à aproximação à realidade profissional .....	145
Tabela 10: Propriedades dos conteúdos associados à não aproximação à realidade profissional .....	148
Tabela 11: Subcategorias de conteúdos associadas ao uso de rubricas de avaliação .....	149
Tabela 12: Subcategorias de conteúdos associadas à descrição de aspectos negativos da experiência de aprendizagem .....	150
Tabela 13: Subcategorias de conteúdos associadas à descrição de aperfeiçoamento de aptidões profissionais, na percepção da experiência de aprendizagem .....	152
Tabela 14: Subcategoria de conteúdos relacionados com a qualidade dos trabalhos .....	153
Tabela 15: Subcategoria de conteúdos relacionados com vantagem de exposição externa de trabalhos .....	154
Tabela 16: Subconjuntos de categorias de conteúdo associadas à percepção da experiência em comunidade (Categoria principal B) .....	155
Tabela 17: Subcategorias de conteúdos associadas à concordância de que existiu uma comunidade .....	155
Tabela 18: Subcategorias de conteúdos associadas à concordância de que não existiu uma comunidade .....	157
Tabela 19: Subconjunto de categoria de conteúdo sobre competição, relatada no âmbito da descrição da experiência em comunidade .....	159
Tabela 20: Subconjunto de categoria de conteúdo sobre trabalho em equipa, relatada no âmbito da descrição da experiência em comunidade .....	159
Tabela 21: Subconjuntos de categorias de conteúdo associadas à interpretação do papel do Jornalista .....	160
Tabela 22: Subconjunto de categorias de conteúdo sobre definição de Jornalista .....	160
Tabela 23: Competências profissionais referenciadas pelos alunos na definição de Jornalista .....	161
Tabela 24: Competências pessoais referenciadas pelos alunos na definição de Jornalista .....	163
Tabela 25: Fontes e referências de conteúdos compiladas na observação de dificuldade de definição de Jornalista .....	164
Tabela 26: Subconjunto de categorias de conteúdo sobre a auto-projecção como futuro profissional .....	164
Tabela 27: Dimensões de auto-projecção como futuros profissionais .....	165
Tabela 28: Dimensões de não-projecção como futuros profissionais .....	166
Tabela 29: Dimensões de representação da figura de Director num futuro profissional .....	167
Tabela 30: Dimensões de representação sobre a figura do colega de trabalho num futuro profissional .....	169
Tabela 31: Categorização de referências críticas à plataforma <i>Dolphin</i> .....	171
Tabela 32: Subconjuntos de categorias associadas a sugestões .....	172
Tabela 33: Categorização de sugestões de melhoria relacionadas com potenciais actividades a realizar no projecto .....	173
Tabela 34: Categorização de sugestões de melhoria relacionadas com o suporte tecnológico do projecto .....	175
Tabela 35: Subcategorias de referências de interpretação para a não continuidade da experiência .....	176
Tabela 36: Composição dos grupos de publicação "Posts de Pescada" .....	187
Tabela 37: Caracterização do grupo experimental "Posts de Pescada" .....	194
Tabela 38: Caracterização do grupo de alunos entrevistado – projecto "Posts de Pescada" .....	195
Tabela 39: Categorias de análise de conteúdo de entrevistas de avaliação do projecto "Posts de Pescada" .....	196
Tabela 40: Subconjuntos de categorias e categorias de conteúdo associadas à percepção da experiência de aprendizagem "Posts de Pescada" (Categoria principal A) .....	197
Tabela 41: Subcategorias e propriedades das referências gerais de avaliação da experiência (Subconjunto A1) .....	198
Tabela 42: Subcategorias e propriedades de referências a Aproximação à realidade profissional (Subconjunto A2) .....	202
Tabela 43: Subcategorias e propriedades de referências à Percepção de qualidade dos trabalhos publicados (Subconjunto A3) .....	204
Tabela 44: Propriedades das referências ao Funcionamento da avaliação entre pares (Subcategoria A4) .....	207
Tabela 45: Propriedades das referências sobre Sensibilização para funcionamento das redes sociais (Subcategoria A5) .....	210
Tabela 46: Subcategoria de referências ao Incentivo ao desenvolvimento da criatividade (Subcategoria A6) .....	211
Tabela 47: Subcategoria de referências à Divulgação de trabalhos através da Internet (Subcategoria A7) .....	213
Tabela 48: Propriedades das referências a Aperfeiçoamento de aptidões profissionais (Subcategoria A8) .....	214
Tabela 49: Subconjuntos de categorias e categorias de referências sobre a Percepção da experiência em comunidade .....	215
Tabela 50: Subcategorias e propriedades das referências à Existência de uma comunidade (Subconjunto B1) .....	216
Tabela 51: Subcategorias e propriedades das referências sobre mudanças na Sensibilidade política (Subconjunto B2) .....	219
Tabela 52: Propriedades das referências ao Exercício de uma cidadania digital (Subcategoria B3) .....	221
Tabela 53: Propriedades das referências sobre Experiência de democracia (Subcategoria B4) .....	223

Tabela 54: Propriedades das referências à Noção de <i>empowerment</i> (Subcategoria B5).....	225
Tabela 55: Subconjuntos de categorias e categorias de referências relacionadas com Representações sobre Jornalismo .....	229
Tabela 56: Subcategorias e propriedades de referências sobre Definição de jornalista (Subconjunto C1).....	229
Tabela 57: Subcategorias e propriedades de referências sobre Autoprojecção na profissão (Subconjunto C2) .....	232
Tabela 58 Propriedades de referências de Projecção sobre a figura de director (Subcategoria C3).....	235
Tabela 59: Propriedades de referências de Projecção sobre figura de colega (Subcategoria C4).....	237
Tabela 60: Categorização de referências a Sugestões para o projecto.....	239
Tabela 61: Subcategorias e propriedades de referências à Avaliação de continuidade do projecto .....	242



## Resumo

A educação superior para o jornalismo é um fenómeno relativamente recente na sociedade portuguesa, no âmbito do qual ainda se abrem oportunidades de investigação relevantes. Numa altura em que o jornalismo é atravessado por questões que incidem sobre a sua sustentabilidade, função e direccionamento sociais, temos assistido à transformação de uma profissão que cada vez mais adquire características de precariedade e fragilidade. A educação superior para o jornalismo, neste contexto, é chamada a assumir um novo enquadramento das suas práticas, nomeadamente através da tradução e concretização de elementos facilitadores da integração num percurso profissional que certamente pertence às expectativas dos que a ela recorrem.

Esta tese concretiza um contributo exploratório para a compreensão e realização desse desafio, abordando o problema de como educar a nova geração de jornalistas através de experiências de aprendizagem inovadoras baseadas em contextos sociais de aprendizagem mediados pelas novas tecnologias. Mais concretamente, procuraram-se definir as sinergias de uma estratégia pedagógica pela via da reflexão pessoal, fundamentada numa análise fenomenológica das perspectivas dos alunos e das experiências realizadas num contexto real. Nesta reflexão foi central o pensamento de autores como Dewey, Freire e McLuhan, bem como outras elaborações teóricas sobre a actividade humana enquanto fenómeno social e cultural.

Considerando o carácter exploratório da investigação, seguiu-se uma abordagem metodológica de investigação-acção em três ciclos, cada um deles alicerçado nos resultados do anterior, tendo privilegiado, dessa forma, tanto aspectos cumulativos como diferenciados. As experiências preliminares na plataforma *Moodle* salientaram a amplificação do contexto de aprendizagem resultante da estratégia pedagógica baseada em projecto de publicação, avaliação entre pares e discussão temática, para uma experiência eminentemente social, liberta dos constrangimentos espaciais e temporais da sala de aula. No segundo ciclo testou-se a mesma estratégia pedagógica, na plataforma de gestão de comunidades *Dolphin*, tendo em vista uma primeira definição da construção social e cultural da experiência de aprendizagem nas perspectivas dos alunos, atentando também na exploração do potencial de desenvolvimento de uma comunidade. Deste movimento ficou visível, nos relatos dos alunos, a aproximação da experiência às expectativas de um futuro profissional e as vantagens da Internet para uma promoção pessoal por via da exposição de trabalhos jornalísticos. Por outro lado, a comunidade desejada falhou diante da ausência dos atractivos da exposição externa e da conclusão das actividades curriculares formais. Um terceiro ciclo de investigação-acção testou uma combinação entre um blogue de tipo portefólio colectivo e um grupo aberto na rede social *Facebook*. Este teste à estratégia pedagógica foi novamente descrito pelos alunos como um contexto de simulação profissional, associado a sentimentos e representações que pertencem a uma esfera da profissão de jornalista, contexto esse impulsionado claramente pela maior exposição externa permitida pelo *Facebook*, sem prejuízo do suporte tecnológico às interacções sociais, e aproveitando da melhor forma as novas oportunidades para a prática do jornalismo permitidas no ciberespaço.

Os resultados observados nestes ciclos de investigação-acção contribuem para o argumento central demonstrado nesta tese, de como uma estratégia pedagógica apoiada numa relação dinâmica e interdependente entre duas dimensões resultantes do âmbito da actividade, nomeadamente participação e exposição, resultou em sinergias observadas nas representações dos alunos sobre a experiência de aprendizagem que se situam no âmbito da competência prática em jornalismo e da consciencialização pessoal sobre um percurso até à profissão.

## Abstract

Higher education in the field of journalism is a relatively recent phenomenon in Portuguese society and is consequently still open to relevant research perspectives. At a time when journalism is subject to questions regarding its sustainability, function, and social purpose, access to the profession has become increasingly narrow and precarious. In this context, a higher education in journalism is called upon to assume new perspectives on its practices, namely through the translation and concretization of elements that facilitate an integration into a professional trajectory, which certainly corresponds to the expectations of those who seek out higher education in this field.

This thesis presents an exploratory contribution to the understanding and manifestation of this challenge, by tackling the problem of how to educate a new generation of journalists through innovative learning experiences based on social contexts of learning via new technologies. More specifically, this thesis searches to define the synergies of a pedagogic strategy through personal reflection, based on a phenomenological analysis of student perspectives and their experiences acquired in a real context. The perspectives of authors like Dewey, Freire, and McLuhan were central to this reflection as well as other theoretical approaches to human activity as a social and cultural phenomenon.

In view of the exploratory approach of this investigation, a methodological approach was followed in three cycles of action research, each one of them based on the results of the one prior, focusing therefore both on cumulative and distinct features. The preliminary experiments conducted using the platform *Moodle* highlighted the amplification of the learning context as a result of a pedagogic strategy based on a publishing project, peer evaluation, and thematic discussion, lending itself to a highly social experience liberated from the time and space constraints of the classroom. In the second cycle, the same pedagogic strategy was tested with the objective of creating a firsthand definition of social and cultural learning experience from the students' perspectives, while also aiming to explore the potential development of a community within a *Dolphin* platform. According to the students' reports, this movement demonstrated that their experiences came close to matching their expectations of what a professional future will hold, as well as the advantages of the Internet for personal promotion via the exposure of their journalistic work. However, the desired *Dolphin* community failed when faced with an absence of the benefits of external exposure and the end of formal curricular activity. A third cycle of action research tested a combination of a collective portfolio-type blog and an open group on the *Facebook* social network. This testing of pedagogic strategy was again described by the students as a context for professional simulation, associated with sentiments and representations that belong to the sphere of professional journalism. This context was clearly driven by better external exposure made possible by *Facebook*. Similar to the previous cycles, this social platform also allowed the social interactions, but represented a leap forward in capitalizing on the new opportunities in the practice of journalism offered in cyberspace.

The observed results of these action research cycles contributed to the central argument of this thesis: how a pedagogic strategy supported by a dynamic and interdependent relationship between the two dimensions resulting from the scope of activity – participation and exposure – resulted in the observed synergies in students' representations of the learning experience, about the learning of professional skills in journalism and the acquisition of a state of conscience, in regards to a personal path into the profession.

## Introdução

A educação superior para o jornalismo é um fenómeno relativamente recente na sociedade portuguesa, no âmbito do qual ainda se abrem oportunidades de investigação relevantes, seja no âmbito de um aprofundamento das suas características fundamentais, seja no estudo das suas orientações mais recentes, considerando a sua derivação das necessidades da área da comunicação social, cujo funcionamento naturalmente tem vindo a redefinir os requisitos necessários ao exercício profissional de jornalista.

Numa altura em que o jornalismo, ao nível global, é atravessado por questões que incidem sobre sustentabilidade, função e direcção sociais, o que antes se entendia como uma actividade central numa sociedade democrática, por representar o direito universal a uma informação isenta e rigorosa e uma função de equilíbrio das formas de poder socialmente instituídas, é hoje claramente provocado nos seus valores centrais pela dependência de factores económicos que são consequência directa de transformações sociais impostas por um paradigma tecnológico emergente.

Uma educação superior para o jornalismo é chamada não só a compreender este novo contexto, mas também a assumir um novo enquadramento das suas práticas pedagógicas. Do nosso ponto de vista, assumem mais relevância as que se pretendem relacionar directamente com o processo de transição para a profissão e com os requisitos do seu exercício. Embora a linha da transição para a profissão não seja assumida como a preocupação essencial da educação superior para o jornalismo, não só nos parece ter recentemente surgido uma dificuldade crescente no acesso à profissão, como também há uma questão, quase moral, de atender às expectativas dos alunos que fazem estes percursos de formação e desenvolvimento pessoal, confiando que se constituam como uma efectiva preparação para o exercício da profissão de jornalista. Deste ponto de vista, a educação superior para o jornalismo não se deve isentar completamente do acesso à profissão, considerando-se um fim em si própria, mas como um ponto de passagem capaz de responder às diferentes expectativas das partes interessadas a cada momento, sem deixar de assumir um papel activo e determinante na produção de conhecimento para a área, que dele ainda se manifesta carente.

Este trabalho pretende concretizar um contributo exploratório para a compreensão e realização desses novos e pertinentes desafios colocados à educação para o jornalismo. Nesta tese aborda-se o problema de como educar a nova geração de jornalistas através de experiências de aprendizagem inovadoras baseadas em contextos sociais de aprendizagem mediados pelas novas tecnologias. Partindo da nossa motivação pessoal em melhorar e compreender as implicações das nossas práticas, procurámos chegar a uma definição e esclarecimento das principais sinergias resultantes de uma estratégia pedagógica pela via da nossa reflexão pessoal, enquanto investigadora e professora. Fundamentámos as nossas reflexões numa análise fenomenológica das perspectivas dos alunos, dos relatos na primeira pessoa sobre as suas experiências de aprendizagem, realizadas num contexto real. Esse contexto foi, a espaços e momentos cronológicos diferentes, o curso de licenciatura em comunicação social da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Considerando o carácter exploratório da investigação, adoptámos uma abordagem metodológica de investigação-acção em três ciclos, cada um deles alicerçado nos resultados do anterior, tendo privilegiado com esse procedimento a adesão a uma espiral de melhoria contínua, em que cumulativamente construímos sobre a experiência anterior, procurando estabelecer questionamentos e prioridades de intervenção para a experiência seguinte. Esta abordagem de metodologia de investigação orienta-se mais para a definição de modelos teóricos do que para o teste de teorias e hipóteses que mais tradicionalmente são esperados neste tipo de trabalhos.

O que é facto é que a área da educação para o jornalismo não é abundante em investigação empírica, e este nosso trabalho será um contributo útil por representar e descrever uma experiência de intervenção na realidade, declinando preocupações com a generalização do conhecimento dela resultante, mas assumindo a sua pertinência e relevância. Será, assim, o nosso objectivo nesta tese demonstrar como a implementação de uma estratégia pedagógica apoiada numa relação dinâmica e interdependente entre duas dimensões resultantes do âmbito da actividade, nomeadamente participação e exposição, resultou em sinergias observadas nas representações dos alunos sobre a experiência de aprendizagem, que se situam no âmbito da competência prática em jornalismo e da consciencialização pessoal sobre um percurso até à profissão.

Clarificado brevemente o âmbito da nossa investigação, a questão de pesquisa e a nossa abordagem, passaremos à apresentação da estrutura da tese, organizada em quatro partes. Começamos por resumir, numa primeira parte, do estado de arte, os

principais desafios que actualmente nos parecem estar a pressionar o exercício do jornalismo em relação aos novos média. Nessa secção mostraremos como o exercício do jornalismo em Portugal está descrito na literatura, destacando a diminuição do número de profissionais e o penoso processo de entrada na profissão, cada vez mais caracterizada pela precariedade profissional, onde a formação superior, apesar de tudo, é ainda um elemento valorizado. Abordaremos também, com base na literatura, as consequências do paradigma tecnológico que se constituem como desafios à profissão de jornalista, onde um acesso mais rápido e eficaz à informação não encontra correspondência na diversidade da esfera do espaço mediático, que parece cada vez mais homogeneizado e confluyente na representação da realidade, como um jornalismo *light*. Ainda com uma ligação às questões tecnológicas, percorreremos pela literatura as novas práticas de trabalho que actualmente surgem na área do jornalismo, acompanhadas pela maior proximidade dos destinatários da informação. Eles são uma audiência cada vez menos anónima e indefinida, que se manifesta revestida de um novo poder para questionar o jornalista. A questão da convergência mediática, enquanto fenómeno reconfigurador das práticas jornalísticas, será também aqui mencionada.

Numa segunda parte do estado de arte vamos mais directamente ao encontro das questões relacionadas com o ensino do jornalismo, começando por resumir uma descrição desse fenómeno em Portugal, onde se inclui um olhar pela oferta formativa disponibilizada ao nível do ensino superior, para se apresentar um contexto caracterizado pela procura, pela diversidade das opções e pela relativa facilidade de acesso. Segue-se uma reflexão onde se tenta definir a pertinência de uma educação para o jornalismo, recorrendo-se aqui às ideias inspiradoras de Dewey e Freire para reforçar o papel social do jornalismo numa literacia geradora de autonomia. As principais linhas que constituem o debate sobre a formação de jornalistas a nível internacional serão também aí recordadas, nomeadamente a emergência da comunidade como uma das dimensões de ligação essencial do jornalismo, ou a questão do equilíbrio curricular entre teoria e prática.

O nosso olhar de enquadramento do problema de investigação segue depois para a função do perfil do jornalista no seu processo de profissionalização. Tentámos aí exemplificar algumas formulações que nos pareceram interessantes de salientar, pelas suas divergências quanto à concretização das competências julgadas essenciais para o desempenho da profissão de jornalista. Encontrámos diferenças na exaustividade desses perfis e na valorização de diferentes conjuntos de competências, e concluímos que essas

formulações cumprem funções decorrentes dos contextos culturais e sociais onde estão inscritas, ora de legitimação, ora de normatização, ora de mera orientação. Finalizaremos o estado de arte propondo a aplicação do conceito de comunidade aos jornalistas, enquanto um grupo que partilha uma identidade, um vocabulário simbólico e um processo de profissionalização que encontra uma interpretação possível na noção de comunidades de prática, de Lave e Wenger.

Numa segunda parte da tese será apresentada a metodologia de investigação que adoptámos, reflectindo-se inicialmente sobre as origens e características da investigação-acção, para situar este nosso trabalho no âmbito da investigação-acção prática e participatória. Segue-se a apresentação dos nossos argumentos de caracterização do fenómeno da educação em jornalismo como um fenómeno social, para defender o nosso recurso à fenomenologia como posição epistemológica privilegiada na abordagem desta tese. Permitimo-nos, depois, uma descrição do nosso percurso de investigação-acção à luz de um conjunto de princípios metodológicos que a diferenciam e caracterizam em relação a outras abordagens de investigação. Faremos também uma breve síntese de identificação do campo de investigação, sobre os sujeitos investigados e os dados recolhidos, ainda que estas temáticas sejam posteriormente retomadas com maior detalhe na descrição dos três ciclos. Teremos, por fim, a oportunidade de reflectir nos desafios éticos colocados pelas nossas opções, bem como no reconhecimento das limitações deste percurso aqui sintetizado em tese, antes de fechar a parte de apresentação da metodologia de investigação adoptada.

A terceira parte da tese incide sobre a descrição sucessiva de cada um dos três ciclos de investigação-acção realizados, que nos esforçámos por fazer de uma forma exaustiva, considerando que o principal valor deste nosso trabalho assenta precisamente numa descrição rigorosa e alargada, para que outras partes interessadas no problema de investigação possam avaliar, por si, os nossos pontos de passagem, de intervenção e de chegada a resultados, deixando-o à disposição como inspiração para outras pesquisas em torno do mesmo objecto de estudo.

Por fim, na quarta parte, será apresentada uma proposta de modelo de estratégia pedagógica, contendo as dimensões que integraram as nossas opções ao longo dos três ciclos de investigação-acção realizados, como uma resposta possível ao problema de como educar uma nova geração de jornalistas através de experiências de aprendizagem inovadoras, que no fundo resume o percurso realizado.

Cabe ainda, nesta introdução, uma breve referência ao facto deste projecto de investigação ter sido acolhido num programa doutoral em ciências e tecnologias de informação, quando a nossa área de foco nesta tese é principalmente a educação para o jornalismo nos novos média. Na verdade, o grupo de investigação que nos acolheu tem uma longa tradição de pesquisa interdisciplinar, onde também inscrevemos o nosso trabalho, nomeadamente na área das tecnologias aplicadas à educação e da aprendizagem mediada pela tecnologia.



## Parte 1 - Estado de Arte

# 1. O Jornalismo e os Novos Média – Desafios à Profissão

## 1.1. Ser Jornalista no Portugal de hoje

Iniciamos a revisão literária da nossa investigação com um olhar por um conjunto de informações, que nos vão permitir um enquadramento do que é ser jornalista em Portugal na actualidade, com destaque mais particular sobre a marca da precariedade profissional, enquanto uma inevitabilidade que tem vindo a caracterizar o exercício da profissão, e também sobre alguns indicadores que nos sugerem uma maior proximidade e maior exposição do jornalista às suas audiências, também no nosso contexto nacional.

### *A marca da precariedade*

Durante um longo período da história, a profissão de jornalista dependia do talento, intuição, perseverança e curiosidade dos que a exerciam; em resumo, era preciso ter vocação. Os tempos trouxeram outras qualificações importantes e saber-fazer específicos que se adicionaram aos requisitos anteriores, congregando o talento do escritor, a capacidade de contextualização do historiador, os métodos do sociólogo e o poder de síntese dos políticos. De acordo com Mário Mesquita (2004, p. 190), se a este perfil juntarmos a intuição na procura da notícia, a capacidade de decidir no momento certo, enquanto se faz uma entrevista, a capacidade de escrita rápida e algumas qualidades de investigador e advogado, estamos na presença de uma espécie de “herói dos tempos modernos”.

A forma como evoluiu a profissão de jornalista em Portugal está claramente ligada às transformações sociais e políticas que decorreram no país desde o Estado Novo até à emergência do Portugal democrático e Europeu. Correia e Baptista (2007, p. 434) descrevem um processo de emancipação jornalística lento, descontínuo e progressivo que se inicia nos anos 50, com uma prática jornalística que se caracteriza tanto pela sujeição como pela contraposição ao regime político, em que a luta por melhores condições de trabalho, cujas consequências tardaram até à década de 70, viria

a impulsionar a formação e adopção de princípios deontológicos e de uma certa consciência profissional.

Assim, nas origens do exercício profissional do jornalismo Português encontramos uma profissão fechada em si própria, com um estatuto social debilitado pela censura, em que predominava o favorecimento em lugar do mérito e numa altura em que qualquer profissão iniciada tinha altas probabilidades de se manter toda uma vida (Correia & Baptista, 2007, p. 52). Actualmente, o panorama é bem diferente. Os dados mais recentes provêm de um estudo sociográfico elaborado por um conjunto de investigadores Portugueses (Gomes et al., 2011), que revela uma conjuntura recessiva no número de jornalistas a exercer a profissão, rondando os 7000, distribuídos em três perfis-tipo:

**Quadro 1: Os perfis que caracterizam os Jornalistas Portugueses**

Perfil 1 (n=3056)	Perfil 2 (n=3259)	Perfil 3 (n=1087)
Mais tempo de permanência na profissão e menos escolarização. Têm carteira profissional. Mais de metade exerce funções directivas.	Entraram para a profissão ente 1977 e 1986. Têm um curso superior e carteira profissional. Quase metade exerce funções de editor/chefe de redacção.	Entraram para a profissão depois de 1986, a maioria tem entre 18 e 29 anos de idade. Têm formação superior, porém só quase metade tem carteira profissional. Só excepcionalmente exercem cargos de responsabilidade.

Destaca-se ainda do mesmo estudo a sucessiva feminização da profissão: há cada vez mais mulheres jornalistas, embora poucas cheguem actualmente a cargos de chefia; a curto e médio prazo virão a ser prevalentes na profissão. Nestes três perfis vemos representada uma tendência de evolução histórica, em que a qualificação académica parece assumir maior importância. Porém, o exercício do jornalismo em Portugal não lhe está limitado. Para ser um jornalista autorizado em Portugal é necessário ter mais de 18 anos e requerer uma carteira profissional, que é concedida por uma Comissão. É necessário comprovar um período de prática profissional não inferior a 24 meses, que pode ser reduzido a metade se o candidato for qualificado com um curso superior em comunicação ou em jornalismo.

É, portanto, uma profissão aberta, como refere o primeiro artigo do estatuto do jornalista, reconhecida a todos os que exerçam a actividade de forma permanente e

remunerada, com responsabilidades de pesquisa, recolha e tratamento de factos, notícias ou opiniões, usando texto, imagem ou som para difundir informação através de uma agência noticiosa, a rádio, a televisão ou qualquer meio electrónico. Apesar de os estudos superiores não serem condição de acesso, a realização de um curso ou de um estágio profissional é encorajada, para contactar de perto com os aspectos relevantes da profissão de jornalista e do mundo da comunicação.

Estamos, porém, perante um contexto profissional cada vez mais marcado pela precariedade profissional: mesmo compreendida na forma intermitente como uma profissão é hoje exercida nas sociedades mais desenvolvidas, é um factor incontornável e merecedor de destaque na agenda de sindicatos e outras organizações. Alfredo Maia, Presidente do Sindicato dos Jornalistas em Portugal no ano de 2010, diante de uma comissão de deputados da Assembleia da República (Comissão de Ética, Sociedade e Cultura, 2010), descrevia um desrespeito generalizado pelos direitos laborais dos jornalistas, com baixos salários, reestruturações que recorrem a despedimentos colectivos e um claro agravamento de novas formas de precariedade, como a insegurança no próprio posto de trabalho.

Não só temos vindo a assistir ao lento definhamento da imprensa escrita e da rádio locais e ao desaparecimento de títulos nacionais históricos, como também à lógica de experimentação de revistas especializadas no mercado nacional, o que justifica uma tendência decrescente no número de jornalistas acreditados e a mais frequente exploração de mão-de-obra temporária, na conhecida figura do estagiário, claramente a mais vulnerável em todo o sistema (Rebelo, 2011).

Na verdade, o acesso à estabilidade na profissão de jornalista em Portugal é uma miragem perante as hipóteses de ensaio. Ela depende do voluntarismo, da evidência de disponibilidade para o trabalho, num ou vários tirocínios que terão tanto de extensão como de mau planeamento e, em última análise, da própria vontade da gestão (Graça, 2007). Não será por isso estranho o caso particular do jornalista João Pacheco, cujo trabalho foi publicamente distinguido com o Prémio Gazeta, já no ano de 2006, que no seu discurso de agradecimento sublinhou a sua situação precária: há três anos sem um contrato, sem rendimento fixo, protecção na doença, ou direito a férias (Pacheco, 2007).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> O Prémio Gazeta de Jornalismo é uma iniciativa do *Clube de Jornalistas*, normalmente patrocinada por uma Entidade Bancária, que se destina a distinguir personalidades que se tenham destacado na área. O *Clube de Jornalistas* é uma associação Portuguesa sem fins lucrativos, que tem por objecto constituir um

### *Abundância de informação e facilidade de acesso*

Num plano menos visível, o exercício do Jornalismo em Portugal tem vindo a seguir de perto as tendências e problemáticas vividas noutros países. A exposição ao crescimento tecnológico do país em matéria de acesso à Internet e a disponibilidade de acesso a meios diversificados, mais rápidos e eficazes, afectaram as práticas, os papéis e as próprias questões éticas (Bastos, 2000, 2012). Os próprios jornalistas portugueses reconhecem que o paradigma da sociedade em rede trouxe um acesso mais rápido à informação, beneficiando também a sua comunicação com as fontes e com a audiência, sem que os seus processos de trabalho tenham mudado substancialmente (Araújo, Neto, Cheta, & Cardoso, 2009b).

Será, assim, frequente para qualquer jornalista em Portugal sentir a facilidade com que a informação lhe chega, numa base diária. As fontes de informação são diversificadas muito pelo facto de a maioria das instituições estar alertada para a importância de comunicar com os média; com o alargamento dos canais de comunicação com as fontes e o acesso a informações mais detalhadas, a construção da notícia talvez nunca tenha sido tão fácil, sem sair da secretária.

É um fenómeno também reconhecido pelos jornalistas portugueses; quando questionados sobre os aspectos mais negativos da sua área de actuação assinalam factores como a homogeneização do jornalismo, como que uma confluência na representação da actualidade, a forte ausência do jornalismo de investigação e a maior presença do sensacionalismo e infoentretenimento (Lima, Cardoso, & Espanha, 2010).

Todavia, neste panorama não tem sido ignorado outro potencial problema, que estará na selecção do que é pertinente, noticiável e interessante. Uma redacção dos tempos modernos sempre se organizou para facilitar este processo de *gatekeeping*, desenvolvendo hierarquias, estratégias e abordagens para seleccionar e traduzir de uma forma coerente os acontecimentos relevantes para o espaço mediático. A maior abundância de informação, porém, tem vindo a facilitar uma simbiose da figura emergente do jornalista intérprete, aliada à figura do jornalista *gatekeeper* (Araújo et al., 2009b).

---

espaço de informação e cultura, convívio, desporto e intercâmbio, aberto a quantos tenham o jornalismo como ocupação principal.

## *Uma audiência participante*

Ao fazer o ponto de situação sobre o exercício do jornalismo em Portugal, também parece importante destacar a forma como a audiência dos média tem vindo a assumir um papel mais visível e relevante.

Veja-se o exemplo das secções de correspondência ao director, que originalmente se destinavam a possibilitar aos leitores da imprensa uma oportunidade de contacto para sugestões ou reclamações. Hoje partilham a sua finalidade com outras formas de participação emergentes do processo de transição dos média para o ciberespaço. Estas mensagens, publicamente afixadas nas plataformas de conteúdos dos média, visam com frequência os jornalistas e o produto do seu trabalho de uma forma muito directa.

Os trâmites da selecção e publicação deste tipo de conteúdos na imprensa escrita estão previstos na legislação específica da Lei de Imprensa e passam pela aplicação de critérios discretos de racionalidade; por vezes, os próprios textos são alvo de edição e polimento antes da sua publicação. Porém, conferem ao órgão um certo estatuto de patrono da liberdade de expressão. Coloca-se, então, a questão dos fundamentos para a selecção das matérias que são alvo de publicação, que deixam de parte um público considerado não-legítimo para entrar no espaço de deliberação pública, como descreve Marisa Torres da Silva após o estudo destas práticas nos jornais Público e Diário de Notícias (2008).

Na sua transição para o ciberespaço, a imprensa escrita continua a permitir aos seus leitores a liberdade de expressão, mas surgindo neste contexto amplificada à possibilidade de comentar qualquer artigo publicado. Porém, o que se pode verificar é que a maior parte das intervenções são abusivas e anónimas, não promovem o debate, nem acrescentam pontos de vista, por vezes nem uma opinião veiculam. São, assim, mais um embaraço do que uma mais-valia na demonstração de proximidade com a audiência.

Veja-se, a título de exemplo, uma queixa apresentada à Entidade Reguladora para a Comunicação<sup>2</sup> sobre o conteúdo ofensivo de comentários publicados na página *online* do jornal Diário de Notícias, que resultou numa deliberação/recomendação em que publicamente se reprova a conduta do periódico e se solicita a adopção de um

---

<sup>2</sup> A Entidade Reguladora para a Comunicação Social é uma entidade administrativa independente que tem como principais atribuições e competências a regulação e supervisão dos meios de comunicação social.

sistema de validação e controlo dos comentários de forma a “prevenir a publicação de conteúdos com linguagem insultuosa e ofensiva, de incentivo à violência e ao ódio, de natureza xenófoba e homofóbica” (Conselho Regulador da ERC, 2012). O jornal, por sua vez, não acatou as orientações do regulador nesta matéria, assinalando que lhe está a ser proposta uma forma de censura prévia às opiniões dos seus leitores. Porém, colocou um aviso como ponto de passagem obrigatório, antes de permitir o acesso à leitura dos comentários, em que descreve a denúncia às autoridades em situações de suspeita de violação da Lei (Tadeu, 2012).

Além da assinatura frequente dos trabalhos, algumas publicações fazem acompanhar a notícia com o endereço de correio electrónico do jornalista. Embora existam evidências de que os jornalistas Portugueses sentem necessidade de melhorar as suas capacidades de relacionamento com as audiências (Lima *et al.*, 2010, p. 20), permanecem ainda por estudar os impactos desta maior exposição dos profissionais no que respeita à sua liberdade de intervenção e de expressão, ao sentimento de segurança ou à percepção de qualidade do seu produto jornalístico.

## 1.2. Novas tecnologias, novas práticas de trabalho

Nesta secção serão percorridos alguns indícios da influência da tecnologia nas práticas de trabalho do jornalista. Os efeitos da onda sucessiva de digitalização que tem vindo a marcar a área profissional do jornalismo são visíveis num léxico conceptual que evidencia as principais tendências: fala-se hoje acerca de convergência dos média (Gordon, 2003; Jenkins, 2006; Quinn, 2009), de imediatismo e ubiquidade (Hargreaves, 2003) e participação (Singer et al., 2011).

O processo de convergência dos média será um dos principais responsáveis pela reconfiguração de práticas profissionais do jornalismo (Wilkinson, Grant, & Fisher, 2012), porém o seu múltiplo significado tem gerado um amplo debate. Jenkins (2006, p. 2) refere-se à convergência enquanto fluxo de conteúdo por múltiplas plataformas mediáticas, a cooperação entre entidades da indústria mediática e o comportamento migratório das audiências dos média na procura do seu tipo de entretenimento preferido.

Gordon (2003, p. 57) assinala que o termo “convergência” tem sido aplicado de forma pouco criteriosa para designar diferentes tipos de matérias, como por exemplo estratégias empresariais, desenvolvimentos tecnológicos, esforços de parceria entre as organizações dos média ou mesmo para a descrição de tarefas profissionais. O autor argumenta que o denominador semântico comum relaciona-se com as companhias dos média, as suas operações e a forma como os seus recursos humanos trabalham.

Deste ponto de vista, considera que se tem falado de convergência a um nível empresarial para conceptualizar mudanças na estrutura organizativa das entidades, da sua estratégia perante o desenvolvimento ou da sua própria propriedade. Por outro lado, reconhece também o uso do termo no âmbito das formas de recolha de informação, em que assinala o uso pelo jornalista de múltiplas ferramentas dos média no tratamento de um acontecimento. Acrescenta, aliás, que a Internet se tornou o primeiro meio convergente para a apresentação de informação jornalística, questionando na sua divulgação as próprias convenções da profissão. Na sua reflexão sobre as implicações da convergência tecnológica para o futuro, assinala que serão os jornalistas que melhor compreendem as capacidades únicas dos média os mais bem-sucedidos, sendo que trabalhando para um meio de comunicação não poderão ignorar como é que o seu trabalho ficaria divulgado noutra meio.

Uma outra perspectiva bastante abrangente sobre o debate que tem gerado uma definição de convergência é dada por Quandt e Singer (2009), assinalando os seus

aspectos tecnológicos, sociais e éticos, nomeadamente os papéis e as rotinas profissionais do jornalista, o conteúdo jornalístico e a contribuição de uma audiência participante. Os mesmos autores referem que as novas formas de convergência que emergem do alargamento do espaço mediático não representam apenas um desafio digital mas também um desafio que decorre do facto de a sociedade estar ligada em rede: o jornalismo precisa de integrar as novas vozes e os novos formatos para assegurar as oportunidades deste novo ambiente.

Steensen (2010) observou que as novas tecnologias aplicadas ao contexto do jornalismo *online* resultam num conjunto de mais-valias que estruturalmente se integram em três dimensões conceptuais: hipertexto, interactividade e multimédia. Na sequência de uma revisão literária, o mesmo autor questiona se a tecnologia é mesmo a principal força a impulsionar os desenvolvimentos do jornalismo *online*. Apesar de reconhecer a emergência da interactividade, o autor assinala que o hipertexto e o multimédia continuam a ser pouco explorados, e que as formas tradicionais de *gatekeeping* são preferidas em lugar do jornalismo participado e de formas alternativas de informação. A uma conclusão semelhante chegava O'Sullivan (2005) sobre o contexto do jornalismo *online* na Irlanda, argumentando que se assistia, na altura, a uma expressão de continuidade cautelosa, senão inércia, nos conteúdos e práticas dos média.

Certamente que não pode ser considerado o processo de digitalização nos média como uma força avassaladora que tomou de assalto as organizações e os profissionais, mas antes como uma consequência natural de ajustamento aos paradigmas da sociedade em rede, que terá ritmos característicos em cada contexto local. Será, porém, uma inevitabilidade.

#### *A mudança nas rotinas produtivas*

O que não parece questionável, de todo, é o facto de que a entrada da tecnologia no domínio do jornalismo impulsionou uma mudança nas práticas de trabalho diárias do jornalista, como já referia Pavlik (2000), assinalando que há menos tempo de observação directa dos acontecimentos, menos presença física perante os factos e uma perda da noção da comunicação não-verbal. O autor argumenta que a Internet veio facilitar o acesso à informação: é mais fácil confirmar factos e localizar fontes. Acrescenta ainda que a tecnologia veio alargar os tempos de *deadline*. Porém, a própria definição *deadline* foi modificada. Hoje não existe um *deadline*, mas múltiplos

*deadlines* para a mesma jornada de trabalho (Waters, Tindall, & Morton, 2011). A própria possibilidade de ser necessário proceder a actualizações constantes nas notícias sugere o conceito paradoxal de *continuous deadline*, que se encontra não só nas televisões especializadas em notícias, ou na rádio, mas também na imprensa escrita com representação *online*. Mesmo nas tarefas mais simples, o que hoje é pedido ao jornalista é que possua competências de utilização tecnológica e que seja sensível a novos métodos de trabalho, como por exemplo a cobertura de conferências de imprensa através da Internet (Jacobs, 2011), ou ainda o uso do *Twitter* enquanto ferramenta prática para descrição do contexto (Hermida, 2010).

Esta pressão para um “alerta” constante determinou o aumento da intensidade durante os períodos laborais do jornalista que, de qualquer das formas, nunca teve horário fixo. Reconfigurou-o também no quadro de competências necessárias ao exercício da profissão. As tarefas necessárias ao acompanhamento de um evento já raramente se circunscrevem à recolha de notas e de depoimentos para suportar a notícia (Kennedy, 2010; Steensen, 2009; Ubiquity Staff, 2001): o profissional tem de ser multifacetado.

Este conjunto de ferramentas representa ganhos de eficiência na produção e tratamento de informação, um aspecto essencial na ponderação dos factores que asseguram a sustentabilidade das organizações dos média. A questão fundamental sobre o impacto do fenómeno da convergência tecnológica nas práticas profissionais do jornalista será que, em última análise, trabalha para múltiplas plataformas e recebe o mesmo salário (Quinn, 2005). Fazer mais com menos e mais rápido, parece ser a moral imposta a qualquer jornalista, e este ideário corresponde exactamente às preocupações de “eficiência máxima, gasto mínimo” dos aparelhos de gestão.

### *Jornalismo “light”?*

A Internet como espaço social requer responsabilidades na interacção entre o jornalista e o cidadão muito diferentes das implicadas nos média tradicionais: o facto é que os jornalistas deixaram de ser o único elo de ligação entre as fontes e o público. Aliás, entre a informação e a sua divulgação, o que frequentemente parece esquecido. A ubiquidade da informação, a sua abundância e a sua gratuitidade são sinais de que a informação é actualmente menos valorizada (Hargreaves, 2003, p. 3). Mas estaremos a

assistir a uma mudança de práticas que também afecte o exercício dos fundamentos mais elementares do jornalismo?

Para Munthe (2012), a tecnologia transformou as notícias numa conversa em que todos podem participar, não existindo nenhum jornalista que não use os média sociais como fonte, sendo que muitos os usam até como enciclopédia. Por exemplo, os jornalistas parecem gostar de estar em contacto directo com as suas audiências via *Facebook* (K. Wilson, 2008). No uso do *Twitter*, expressam livremente opiniões e pontos de vista, o que é percebido como um desvio das convenções mais elementares da profissão (Lasorsa, Lewis, & Holton, 2011). Abrem-se assim outras linhas de debate, em que se evidencia alguma incúria nos valores essenciais da profissão que poderá estar a ser facilitada pela ubiquidade da informação e pela visibilidade da participação.

Ao analisar a evolução do relacionamento constantemente negociado do jornalista com as suas fontes, Bercowitz (2009, p. 111) argumenta que a possibilidade de influenciar as notícias equivale a um controlo a longo-prazo de significados culturais. Reconhecendo a importância das novas ferramentas tecnológicas como um dos factores mediadores deste processo, o mesmo autor alerta que as fontes frequentemente implicam posições ideológicas e organizacionais do seu próprio contexto, e também uma ameaça de facilidade de afastamento do jornalismo baseado em factos.

Kovach e Rosenstiel (2007) abordam a questão dos efeitos da tecnologia ao fundamentarem a missão do jornalismo em criar um espaço de debate público de crítica e compromisso. Os autores reconhecem que as novas tecnologias possibilitam uma maior amplitude no debate social, considerando a possibilidade que cada pessoa tem de publicar e amplificar os seus pontos de vista diante de todos. Fica a promessa tecnológica de que a proliferação do debate vai beneficiar a sociedade e que é possível confiar neste mercado de factos e ideias, alternativo ao jornalismo, para se chegar à verdade. Coloca-se, porém, uma questão essencial sobre estes novos potenciais actores que, tendo o poder do jornalista, não estão como ele vinculados ao exercício da verificação nem ao interesse público, resultando a promessa tecnológica num espaço público que cede na equidade, na responsabilidade, no rigor com os factos e em que “o direito se torna numa questão entre quem tem mais determinação, mais brilho e mais competência retórica.” (Kovach & Rosenstiel, 2007, p. 168).

Ainda de acordo com os mesmos autores, o contexto tecnológico em que assenta o jornalismo é também causador de superficialidade na abordagem dos temas. Privilegia-se o imediato; muitas vezes os factos assentam em contactos directos,

havendo pouca margem para contestação ou confirmação e, assim, a realidade pode ser manipulada pela agenda dos consultados. É a lógica *facts for spin*, realidade por cadência, que caracteriza o *modus* tecnológico e que é sinónimo de tirania, em vez de liberdade. Em lugar de libertar o jornalista, a tecnologia captura-o. Nas palavras de Bill Kovach numa entrevista à revista JJ, do Clube de Jornalistas (Ferreira, 2007) “tornou-se importante dar a notícia antes de todos os outros, relegando para segundo plano a sua confirmação. Isso está a abalar a credibilidade da profissão. Os jornalistas têm de recordar que não há nenhum mérito em ser o primeiro a estar errado.”

### 1.3. A nova cultura da audiência

Um ponto de passagem obrigatório na descrição dos principais desafios que se colocam ao exercício do Jornalismo nos novos média relaciona-se com as mudanças culturais que se têm verificado nos consumidores de informação, da audiência para quem o jornalismo trabalha, que emerge da disseminação da sociedade em rede. Castells (2001) já assinalava dois desafios que eram colocados pela sociedade em rede relacionados com liberdade e educação: como lidar com a abundância de informação e, não menos importante, como gerar conhecimento a partir dessa informação. Estes dois factores representam parte da definição das problemáticas em torno das transformações sociais significativas que se têm vindo a sentir.

Mais de dez anos passados sobre a publicação destas ideias, a sociedade em rede não chegou a todo o planeta, mas certamente que os seus desenvolvimentos alargaram as possibilidades de comunicação e de acesso à informação de uma forma inusitada, muito impulsionada pelas próprias necessidades do consumidor quando procede à apropriação cultural de novas ferramentas. Mas como se comporta esta nova audiência no seu relacionamento com os média? Quinn (2009, p. 27) argumenta que nas sociedades mais avançadas, as pessoas “tendem a ser pobres em tempo e ricas em recursos”. Já Hargreaves (2003, p. 3) reconhece uma mudança irónica nos hábitos e necessidades relacionados com notícias: a habitual dieta *morning paper/ evening news* deu lugar ao consumo de pedaços desconexos de informação, em forma de aperitivo, à medida de cada um e com potencial nocivo para a saúde do consumidor.

O uso que cada pessoa faz destes novos meios, que são característicos da sociedade em rede, permite identificar os indícios de uma nova cultura, que tem a individualização como requisito e a potencial personalização e participação como atractivos em destaque. A audiência deixou de ser uma massa abstracta para se mostrar individualmente, na sua diversidade individual; Rosen (2006) chamou-lhes “pessoas anteriormente conhecidas por audiência”.

Gilmor (2004) descreveu estas novas formas de participação, que partem de uma lógica individualizada de utilização de meios, apresentando múltiplos exemplos de pessoas que participam voluntariamente em movimentos comunitários, como a Wikipedia, ou que individualmente arriscam divulgar informações ou questionar os contextos, o que assume um significado maior quando se verificam em locais onde a liberdade de expressão não é respeitada. Partilham-se opiniões, estratégias, técnicas,

convicções, conhecimento; desta partilha emergem novas relações sociais que, por sua vez, dão origem à formação de sentimentos de pertença e a novas formas de comunidade.

De seguida serão traçados alguns indícios de uma nova cultura das audiências, ou dos consumidores de informação, na incerteza de uma definição conceptual mais correcta, aqui evidenciados em duas grandes linhas: por um lado a forma como eles têm assumido uma voz, por outro lado o esforço de aproximação empreendido pelas organizações dos média.

### *Um cidadão mais presente e crítico*

Como assinalou Gilmor (2004, p. 119) “a Internet é o primeiro meio de informação de que o público é o proprietário, o primeiro meio que deu voz ao público”. Na verdade, a utilização da Internet para suporte à divulgação de uma agenda própria é uma das conquistas do cidadão comum da sociedade em rede. Os seus expoentes máximos serão blogues, *wikis*, fóruns de discussão comunitários, formatos *podcast* e *videocast*, facilitados pela lógica de proximidade na rede dos restantes utilizadores e pela acessibilidade a artefactos tecnológicos que permitem estar em contacto, produzir e editar conteúdos.

Assim, a influência das novas ferramentas é particularmente visível fora das múltiplas possibilidades de representação do conteúdo, na definição e consolidação de novos hábitos de imediatismo bilateral na conexão com o público. Um exemplo é a possibilidade de adicionar comentários às notícias, para as vozes serem ouvidas e consideradas: este poder nunca foi dado com tal significado ao público, que agora é capaz de questionar a qualidade de um objecto jornalístico, a sua relevância e oportunidade.

Assumiram uma relevância particular os blogues, inicialmente criados como ferramentas de jornalismo individual e posteriormente apropriados pelo cidadão comum, evoluíram do discurso da introspecção para uma cobertura comunitária que funciona como um espaço alternativo ao jornalismo profissional, por vezes com confrontação factual: cidadãos jornalistas que, potenciados pela proximidade social com a sua rede, produzem e disseminam informação mais rapidamente que os jornalistas profissionais (Sturgis, 2012). Daqui até ao exercício de um tipo de jornalismo não vinculado às organizações tradicionais foi um pequeno salto.

Este “jornalismo participativo” pode ser definido como “um processo organizado e independente de recolha, relato, análise e disseminação de notícias ou de informação, com o objectivo de apresentar informação independente, confiável, íntegra, abrangente e relevante, tal como é requerido numa democracia” (Bowman, Willis, & Lasica, 2003, p. 9).

Lasica (2003) reconhece que a participação *online* em sites da responsabilidade das grandes organizações dos média, através de comentários em blogues e fóruns, artigos, fotos ou vídeo, é também uma forma de jornalismo participativo. Já Atton (2009) propõe três tipologias para a análise do jornalismo de cidadão: os média de movimentos sociais e de cidadãos individuais, o jornalismo local alternativo e os jornalismo de fãs e blogues. O mesmo autor assinala que as abordagens de estudo deste fenómeno têm-se centrado no seu valor político e na sua capacidade para conferir *empowerment* aos cidadãos, ignorando porém o factor trabalho, as formas como se estruturam processos sociais e políticos de decisão, como aprendem, que discussões ideológicas surgem e como a sua agenda é definida. Outra zona menos explorada pela investigação relaciona-se com a sustentabilidade económica destas organizações quando assumem uma missão de jornalismo de cidadão comunitária.

Diversos exemplos de iniciativas poderão ser aqui destacados. *Demotix* é um site na Internet que acolhe e publica trabalhos de jornalismo de cidadão de todo o mundo, servindo também como intermediário para a venda desses trabalhos às organizações dos média.<sup>3</sup> Na Coreia do Sul surgiu o projecto de jornalismo participativo que mais ruído causou, o jornal *OhmyNews*, onde milhares de cidadãos participaram na produção de conteúdos informativos, podendo também obter alguns benefícios financeiros. Para melhorarem as competências dos cidadãos repórteres colaboradores, ou para outros que queiram vir a fazê-lo, o jornal criou a escola *Citizen Journalism School*, que inclui formação em jornalismo, *workshops* de fotografia, vídeo e escrita para formatos digitais. O modelo organizativo, porém, revelou as suas insuficiências na transição para outros contextos sociais, como o Japão, onde o projecto não resultou, não só pelas dificuldades em controlar conteúdos, mas principalmente devido a factores puramente financeiros (Takita, 2008). Outro exemplo, onde os benefícios financeiros directos estão ausentes para os participantes surge da iniciativa da Fundação *Wikimedia*, responsável pela *Wikipedia*, que criou o espaço *Wikinews*, onde se possibilita a

---

<sup>3</sup> <http://www.demotix.com>.

publicação de notícias de uma forma livre, porém, sob as regras que a própria comunidade linguística definir.

### *A participação como mais-valia*

A proximidade com a audiência sempre foi uma preocupação dos média. Porém, as formas de a evidenciar são hoje muito mais dependentes de uma participação efectiva. Vujnovic (2011) argumenta que é o mercado que está a impulsionar o fenómeno do jornalismo participativo; há um modelo emergente de negócio dos média que incorpora tanto o trabalho dos jornalistas como o de uma audiência abstracta, que é apenas recompensada com o sentido de pertença a uma comunidade *online*.

Uma tendência muito visível do investimento das organizações dos média na participação da audiência é descrita por Neveu (2005, p. 126) que assinala a emergência de um jornalismo público enquanto resposta dos média à grande influência da classe política na definição da agenda do espaço mediático, onde as estratégias e os formatos são diversificados. Por exemplo, sondagens, fóruns, reportagens, entrevistas focais, etc. têm em comum o princípio fundamental de devolver a palavra ao cidadão comum e aos responsáveis associativos e comunitários.

Domingo e colaboradores (2008) desenvolveram um modelo de análise para o estudo das formas de participação previstas pelos jornais *online* que passa pela descrição e ponderação da participação da audiência nas diferentes fases de produção da notícia: o acesso e observação, a selecção/ filtragem, o processamento/ edição, a distribuição e a interpretação. No seu estudo, que incidiu sobre um conjunto de jornais dos Estados Unidos e da Europa concluíram que existe uma grande diversidade de estratégias e relutância em abrir o processo de produção das notícias ao cidadão comum. Apesar dos resultados não indicarem abertura neste sentido, são um sinal da extensão até onde pode chegar a participação da audiência. Em Portugal existem já diversos meios de comunicação que estão a incitar o cidadão comum a enviar notícias, fotos ou até mesmo filmes de acontecimentos que observe na sua comunidade e que considere relevantes, como é o caso dos semanários Sol e Expresso.

Araújo e colaboradores (2009a) propõem um olhar pelo conceito de interactividade para substanciar as formas emergentes da participação das audiências, concluindo que a participação pode ser encarada não apenas como selectividade e utilitarismo na selecção de conteúdos, mas também como envolvimento, e que novas

possibilidades de participação, por si, não significam uma utilização pelos indivíduos enquanto não forem devidamente apropriadas e reconhecidas como úteis às suas práticas quotidianas. Thrurman e Schifferes (2011; 2012) consideram a personalização como uma forma de interactividade e argumentam que esta possibilidade foi adoptada por muitas organizações em alinhamento com as práticas editoriais já existentes, numa lógica de continuidade, porém, com inovações que descontinuam os processos tradicionais de selecção de informação, o que questiona os efeitos de *gatekeeping*.

Perante uma audiência que está mais próxima, que é menos abstracta e dotada dos mesmos meios de disseminação do jornalista, mas sem a mesma responsabilidade ética, colocam-se algumas inquietações, bem resumidas por Kovach e Rosenstiel (2007, p. 249), que assinalam que estas formas de participação e cidadania encerram responsabilidades individuais com a verdade, a independência e a tolerância, bem como com a lealdade para com os outros cidadãos e a monitorização dos centros de poder e de decisão, numa lógica de proporcionalidade e de envolvimento.

#### 1.4. A crise nos modelos de negócio

O modelo de negócio tradicional dos média é baseado no conteúdo enquanto produto que é configurado e vendido ou apresentado a um conjunto de consumidores que formam uma audiência. A dimensão e a especificidade dessa audiência, por sua vez, determinam a participação de outros actores interessados em estabelecer canais privilegiados para a comunicação de mensagens comerciais. Juntando a este modelo as regras impostas por diferentes sistemas de regulação, definimos o quadro de funcionamento que tem mantido as organizações dos média. Embora algumas destas não tenham o lucro na sua missão, as fontes de financiamento provenientes da publicidade são, na esmagadora maioria dos casos, determinantes para a sua sustentabilidade.

Perante as dificuldades em obter informação comparativa sobre a influência das formas de propriedade de jornais no seu desempenho, Picard e van Weesel (2008) sugerem a análise da presença mais ou menos significativa de um conjunto de factores teóricos: grau de separação entre propriedade e controlo, custo de monitorização de decisões e desempenho, assimetria de informação entre proprietários e gestores, capacidade para adquirir e gerar capital, incentivo ao lucro, incentivo à criação de valor e ênfase na sustentabilidade a longo prazo da organização. Este modelo de análise permite-nos perceber que as formas de organização interna dos média, sendo variadas, têm implicações contingentes e diferenciadas no modelo de negócio adoptado.

Pode dizer-se, porém, que actualmente os princípios fundamentais do modelo de negócio tradicional dos média se mantêm, resultando de uma relação privilegiada de valor mútuo entre proprietários da indústria, consumidores e publicitários, observando-se um ponto de mudança significativa, sim, nas dinâmicas relacionais entre estes actores, como referem McPhillips e Merlo (2008), assinalando uma diminuição da eficiência das mensagens publicitárias devido à fragmentação das audiências e à diversificação caótica dos canais possíveis de mensagem. Na realidade, há um corte significativo nas receitas da publicidade. A aposta noutras plataformas não compensa essas perdas.

A interdependência destes actores tem resultado num ciclo vicioso em que menos receitas de publicidade são sinónimo de “ajustamento” dos recursos das organizações para manutenção dos níveis de lucro, menos recursos significam

diminuição da qualidade do jornalismo, e diminuição da qualidade significa menos audiência.

Do lado dos proprietários, temos assistido a uma estratégia de concentração de diferentes plataformas, que garantem uma actividade mais diversificada e um alargamento dos canais potenciais de comunicação com as audiências, destacando-se aqui a transição para a Internet. Krumswick (2012) assinala que a procura de lucros no negócio dos média deve ser encarada partindo das especificidades competitivas dos sub-mercados de cada meio e que os novos média digitais tenderão a ser utilizados para reforçar a posição estratégica das principais organizações, sem possibilidade de dar uma grande contribuição para o seu financiamento. Embora o primeiro argumento pareça evidente, o segundo resulta da aplicação do modelo de avaliação industrial de Porter (1979) à realidade Norueguesa, reflectindo sobre o funcionamento da imprensa escrita, da televisão e dos novos média digitais sobre itens como a existência de competição imediata no mercado, o poder de negociação de clientes e fornecedores, a possibilidade de entrada de novos actores na mesma indústria e produtos de outras indústrias a suprirem necessidades dentro da área operada. Apesar de fundamentado em dados que se referem a uma realidade social e cultural específica, este estudo não deixa de evidenciar a importância estratégica que os meios *online* representam para uma organização preocupada com o lucro.

Na verdade, no que é visível sobre a definição de estratégias concordantes com um modelo de negócio sustentável são incongruências e “navegação à vista”. Como assinala Giles (2010), há muitas experiências promissoras que terão de provar a sua capacidade de financiamento para uma sustentabilidade a longo prazo. Por exemplo, muitas organizações na sua transição para a Internet, nomeadamente da imprensa escrita, optaram por disponibilizar conteúdos pagos na totalidade ou em parte, outras por desenvolverem novas publicações baseadas no mesmo conteúdo, outras optaram por sistemas híbridos, outras por apresentar conteúdos gratuitos. O que acontece é que muito poucos utilizadores da Internet estão disponíveis para pagar para aceder a conteúdos, pelo que a batalha pelo grátis poderá estar ganha (Anderson, 2009). Como assinala Tim Dawson no seu blogue (2012), os custos actuais da subscrição de conteúdos para o consumidor parecem não obedecer a qualquer critério lógico.

Perante as ameaças e oportunidades do contexto, porém, não surgiu até agora um fio condutor com resultados, um pouco porque as organizações estão ainda presas ao modelo tradicional e deixaram escapar a audiência (Kramer, 2010). Shirky (2012)

analisa no seu blogue a problemática em torno dos conteúdos pagos dos sites na Internet dos jornais e comenta a tentativa de manutenção do modelo que trata todas as notícias como produto e toda a audiência como clientes, criticando a manutenção do modelo de um mercado massificado para a publicidade e a aposta num mercado de nicho para utilizadores, sem conseguir identificar o que pretendem ver os consumidores mais empenhados, os que realmente contam. Para este autor, ainda é cedo para perceber o que a nova audiência *online* quer dos seus jornais.

Já Meyer (2004) argumenta que o investimento na qualidade do produto jornalístico é a chave para uma posição dominante no mercado e para maiores lucros. No seu modelo, fundamentado com recurso aos resultados de estudos realizados nos EUA, a qualidade dos conteúdos origina credibilidade, o que por sua vez facilita a emergência de uma posição influente no contexto social e maior circulação, o que resulta em mais lucro. Apesar de continuar a inspirar o aparecimento de organizações como o site *beststory*<sup>4</sup>, que propõe a venda de reportagens à base de texto e fotografia a baixo custo, garantindo uma revisão pessoal do editor, a ausência de publicidade, sem filtros corporativos, governamentais ou sindicais, este modelo revela-se desajustado da realidade actual nas organizações onde trabalham jornalistas. Aqui, de uma forma muito generalizada, as notas dominantes são a contenção e o corte de custos para maximização do lucro. Apesar deste modelo valorizar o valor ético e social do jornalismo, dirá pouco a proprietários e investidores (Ureneck, 2005), para quem a rentabilidade e a sustentabilidade são as preocupações máximas.

Neste panorama, o desenvolvimento dos média a nível hiper-local é uma inovação que tem assumido uma diferenciação positiva dos grandes grupos económicos pela especificidade e dimensão dos seus recursos humanos e pelas formas criativas de financiamento da sua actividade, mais dependente de subsídios, mas que resulta igualmente na produção de notícias com significado para uma audiência (Kurpius, Metzgar, & Rowley, 2010).

Quais serão, então, os efeitos da crise do modelo de negócio? Reconhece-se, em primeiro lugar, a maior superficialidade da informação publicada. Porém, alguns autores vão mais além e reconhecem, por exemplo, a necessidade de investigar as associações entre a diminuição das tiragens e a credibilidade da informação (Meyer & Zhang, 2012), ou entre a maior competição e a diversidade (van der Wurff & van

---

<sup>4</sup> Disponível em [www.beststory.ca](http://www.beststory.ca).

Cuilenburg, 2001). O modelo tradicional está também a ser exportado no essencial para países em desenvolvimento, por exemplo através do Média Development Loan Fund, em que a questão da sustentabilidade das organizações dos média, tendo em vista a sua independência e a sua função vigilante do poder, é por vezes colocada em segundo plano face ao desenvolvimento, por exemplo, dos actores relacionados com a regulação (Peters, 2010).

Croteau e Hoynes (2005) propõem uma análise dos média a partir de duas dimensões: um modelo de mercado, sob o qual se avaliam os média pelo lucro, e um modelo do interesse público, constituído por representações de “uma esfera pública saudável”, onde circulam livremente ideias, opiniões e pontos de vista. Ao apresentarem o seu argumento de que o modelo de mercado tem prevalecido à custa do modelo do interesse público, descrevem os principais fenómenos a acontecer dentro das organizações que procuram lucros: concentram-se em grandes grupos económicos, tendo em vista o alargamento das suas áreas de actividade, a redução de custos e a intensificação da publicidade, numa estratégia que procura a segmentação do mercado, nichos inexplorados e projectos *mainstream* que produzam sinergias. Ainda que as suas reflexões se fundamentem na experiência Norte-Americana, esta tendência é seguida um pouco por todo o mundo onde existe imprensa livre, no fenómeno conhecido por concentração mediática, a solução dominante adoptada para a maximização de recursos.

Uma das soluções pode ser proveniente do financiamento das entidades governamentais à imprensa, o que é comum em muitos países, colocando-se porém o problema da manutenção da sua independência. Cowan e Westphal (2010) sugerem que não se criem obstáculos a novas formas de recolha de informação e que se apoie a inovação, mantendo tipos de financiamento que não influenciem os conteúdos e a liberdade de expressão.

## **2. O Ensino do Jornalismo**

Nesta segunda parte do estado de arte pretendemos registar algumas questões relacionadas com o ensino do jornalismo, começando por descrever esse fenómeno no contexto nacional, percorrendo a oferta formativa disponibilizada ao nível do ensino superior, verificando depois que é essencialmente caracterizado pela procura, pela diversidade das opções e pela relativa facilidade de acesso. A pertinência de uma educação para o jornalismo discute-se em seguida, recorrendo ao pensamento inspirador de Dewey e Freire para reforçar o papel social do jornalismo numa literacia geradora de autonomia<sup>5</sup>. Passamos depois à integração das principais linhas que constituem o debate sobre a formação de jornalistas a nível internacional, nomeadamente a emergência da comunidade como uma das dimensões de ligação essencial do jornalismo, ou a questão do equilíbrio curricular entre teoria e prática.

### **2.1. Um olhar pela formação de Jornalistas em Portugal**

Os estudos superiores em Jornalismo em Portugal têm uma história que remonta aos anos 80, altura em que algumas universidades passaram a disponibilizar as primeiras licenciaturas na área de Comunicação Social, o que se deve essencialmente à história política e social Portuguesa do Estado Novo, anterior à Revolução do 25 de Abril. Só a partir dos primeiros anos da década de 80 é que as organizações dos média Portuguesas começaram a integrar profissionais com esta especialidade académica, em substituição de jornalistas formados no próprio meio e “emigrantes” de outras áreas.

Mesquita e Ponte (1997) descreveram os cursos de formação superior em Jornalismo existentes em Portugal, num retrato bastante exaustivo do ensino do jornalismo por essa altura. Estes investigadores observaram que os conteúdos programáticos tinham essencialmente um pendor generalista, dominado pelas ciências da educação e omitindo alguns aspectos essenciais associados à prática profissional. Os investigadores referiam que a iniciativa de criar estudos superiores em Jornalismo havia

---

<sup>5</sup> No nosso percurso académico, tivemos oportunidade para reflectir no papel que as instituições de ensino superior podem desempenhar, numa articulação equilibrada das exigências de uma sociedade do conhecimento com as de participação e de cidadania activa (Patrão, Soeiro, & da Silva, 2006).

partido das instituições de ensino superior, seguindo estratégias incoerentes com as necessidades dos profissionais e dos empregadores. Por outro lado, assinalavam a incerteza sobre se as entidades empregadoras alguma vez haviam partilhado informação com as instituições de ensino sobre o que deve ser o perfil do jornalista, de forma a desenvolver um currículo de estudos mais adequado para os cursos, à altura considerados como muito teóricos e afastados da realidade profissional.

Observando a abrangência teórica dos planos curriculares, também foi assinalada alguma indefinição quando se apresentavam as eventuais saídas profissionais após o curso, que frequentemente apontavam para áreas de conflito deontológico e ético com o jornalismo: publicidade, gestão empresarial, relações públicas, entre outras. Deve-se dizer que na maior parte das vezes, o nome “jornalismo” nem sempre surge a identificar os cursos que assumem uma formação nesta área; muitos deles adoptam designações alternativas, como por exemplo “Comunicação Social”, ou “Ciências da Comunicação”, numa situação que ainda se mantém actualmente, como será observado adiante. Esta investigação, apresenta já um contexto de formação superior em jornalismo marcado pela diversidade da oferta e pela sua acessibilidade um pouco por todo o país, em diferentes níveis (bacharelato, licenciatura e mestrado), entre o ensino universitário e politécnico, público e privado. Pode-se referir que já nessa altura se lamentava a ausência de articulação com as organizações dos média, ao passo que também se reconhecia a orientação pouco prática das opções disponíveis. A diversidade desta oferta faz parte de uma reconhecida tendência dos últimos vinte e cinco anos, em que aumentou consideravelmente o número de pessoas com ensino superior (Estanque, 2013, pp. 96–97), sem que isso signifique uma aproximação à realidade europeia (Cabral, 2013, p. 129).

Uma outra investigação, conduzida por Sousa (1997), tentou questionar a orientação mais teórica da formação superior em jornalismo, tendo inquirido um conjunto de directores de meios de comunicação para tentar definir um conjunto de características comuns desejadas nesse mercado de trabalho. Depois de entrevistar sessenta directores ligados ao sector dos média em Portugal, concluiu que os mesmos preferiam contratar profissionais com estudos superiores, não necessariamente em Jornalismo. Por outro lado, também quis saber o que era determinante para um Jornalista ser considerado um bom profissional, observando que as características mais mencionadas eram a capacidade técnica, a independência, o respeito pelas normas éticas, a capacidade para gerir diferentes responsabilidades e o desempenho noutros

meios de comunicação. Na opinião dos directores entrevistados, a formação destas características devia ser promovida nos cursos superiores de Jornalismo.

Se alguma coisa mudou o ensino superior em Portugal desde que estas duas investigações foram publicadas, isso deve-se à implementação da Declaração de Bolonha, que orientou um processo de normalização do ensino superior no espaço Europeu. Não se podendo dizer que foi um processo que decorreu sem as suas polémicas, a mudança da forma e estrutura da oferta formativa no ensino superior é evidente: foi implementado um sistema de créditos a obter pelos alunos para concluir os seus percursos, transferíveis entre organizações de ensino, e os graus académicos que antes existiam foram reconceptualizados. Esta transformação não trouxe uma diminuição na oferta formativa, embora se reconheça que terá sido uma oportunidade perdida para discutir o ensino do jornalismo (Marinho, 2007).

Mais recentemente, Pinto e Marinho (2009) actualizaram o retrato nacional sobre educação e formação superior dos jornalistas em Portugal, classificando-o como um campo de tensão e debate, onde apesar de tudo alguns progressos relevantes aconteceram, no reconhecimento profissional e no desenvolvimento curricular, face às transformações que toda a área vem sofrendo. Para estes investigadores há um conjunto de problemáticas que merecem atenção e que importa assinalar.

Embora se reconheça a importância da formação superior para o exercício da profissão, ainda se verifica uma separação curricular entre teoria e prática, enquanto as diferenças conceptuais entre ensino universitário e politécnico parecem cada vez menos perceptíveis. Estes investigadores argumentam ainda para a necessidade de suportar o ensino e aprendizagem do jornalismo na investigação e na interacção directa com as entidades empregadoras, nomeadamente através dos estágios práticos, que são a oportunidade de ouro para ingressar na profissão. Quanto à diversidade da oferta formativa, os investigadores defendem a instituição de um programa de certificação que garanta a qualidade do ensino, referindo ainda que haveria vantagens em colocar as organizações de ensino superior a cooperar na definição de currículos, e que a oferta formativa deveria ser diminuída, uma vez que, apesar da procura ser elevada, o mercado de trabalho nacional não tem capacidade para absorver a maior parte dos diplomados.

Na verdade, as vagas disponíveis no ensino superior para a área de informação e jornalismo cresceram desde 1996 até 2006 (de 1720 para 2880) e diminuíram para 1844 em 2010 (Sá, Dias, & Tavares, 2013, p. 17). O número de inscritos nos cursos desta área, porém, terá vindo a aumentar. Por exemplo, no concurso de acesso do ano de

2011 os candidatos aos cursos da área Informação e Jornalismo, na classificação da Classificação Nacional de Áreas da Educação e Formação representaram 1,65 vezes os que foram efectivamente matriculados, o que deixa perceber uma maior procura que oferta (idem, p.79).

Antes de percorrer brevemente o panorama actual da oferta formativa superior, há que destacar o papel do Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas (CENJOR). Este organismo, criado a partir de um acordo que reuniu associações de imprensa, o Sindicato dos Jornalistas e o Estado, tem representado um papel importante na disponibilização de oportunidades de formação profissional complementar desde 1988 (Cascais, 2004), nomeadamente sobre a formação tecnológica que não se teve no curso superior.

O CENJOR tem organizado cursos de formação com uma forte componente prática: formação inicial para quem pretende ingressar na profissão, formação contínua para quem já exerce e quer melhorar competências e ainda formação profissionalizante como complemento à formação académica. No seu vasto leque de oferta formativa incluem-se os cursos de Design e Multimédia e Jornalismo Digital. O último destina-se a jornalistas seniores que queiram adquirir práticas jornalísticas *online*, através de formação em escrita e gráfica multimédia, e técnicas de base de Jornalismo Digital.

#### *Um olhar pela oferta formativa no ensino superior*

Quem ambicionar ser jornalista em Portugal, continua a dispor de uma oferta formativa diversificada e distribuída um pouco por todo o país (DGES, 2013): vinte e nove licenciaturas creditadas como primeiro ciclo de estudos, no âmbito do Jornalismo e das Ciências da Comunicação, distribuídas pelo ensino público e privado, em Universidades e Politécnicos.

Como se pode observar nos quadros 2 e 3, no ensino superior público a oferta actual é de dezoito licenciaturas, divididas entre as Universidades, com dez cursos, e o Politécnico, com oito cursos.

Esta formação reparte-se um pouco por todo o país, existindo cursos em Coimbra, Leiria, Lisboa, Portalegre, Setúbal, Santarém, Viseu, Castelo Branco, Vila Real, Faro, Braga, Porto e Açores.

**Quadro 2: Licenciaturas de 1.º Ciclo disponíveis para a área de Jornalismo no ensino público em 2013**

<b>Tipo de ensino</b>	<b>Nome do Estabelecimento</b>	<b>Nome do Curso</b>
Politécnico (8)	Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda	Comunicação e Relações Públicas
	Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra	Comunicação Social
	Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria	Comunicação Social e Educação Multimédia
	Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Comunicação Social de Lisboa	Jornalismo
	Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação de Portalegre	Jornalismo e Comunicação
	Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação de Setúbal	Comunicação Social
	Instituto Politécnico de Tomar - Escola Superior de Tecnologia de Abrantes	Comunicação Social
	Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu	Comunicação Social
Universitário (10)	Universidade da Beira Interior	Ciências da Comunicação
	Universidade de Coimbra - Faculdade de Letras	Jornalismo
	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Escola de Ciências e Tecnologia	Comunicação e Multimédia
	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Escola de Ciências Humanas e Sociais	Ciências da Comunicação
	Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação	Ciências da Comunicação
	Universidade do Minho	Ciências da Comunicação
	Universidade do Porto - Faculdade de Letras	Ciências da Comunicação: Jornalismo, Assessoria, Multimédia
	Universidade dos Açores - Ponta Delgada	Comunicação Social e Cultura
	Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	Ciências da Comunicação
	Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas	Ciências da Comunicação

Também no ensino privado, a oferta é diversificada, com dez cursos em ensino universitário e um em ensino politécnico, como se pode observar no quadro 3.

**Quadro 3: Licenciaturas de 1.º Ciclo disponíveis para a área de Jornalismo no ensino privado em 2013**

<b>Tipo de ensino</b>	<b>Nome do Estabelecimento</b>	<b>Nome do Curso</b>
Politécnico (1)	Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração	Comunicação
Universitário (10)	Instituto Superior da Maia	Ciências da Comunicação

Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia	Comunicação e Tecnologia Digital
Instituto Superior Miguel Torga	Comunicação Social
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	Ciências da Comunicação
Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Ciências Humanas	Comunicação Social e Cultural
Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Filosofia	Ciências da Comunicação
Universidade Europeia	Ciências da Comunicação
Universidade Fernando Pessoa	Ciências da Comunicação
Universidade Lusíada	Comunicação e Multimédia
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Comunicação e Jornalismo

Em todos estes cursos, o jornalismo é reconhecido como uma saída profissional. A oferta dos planos de estudos das instituições públicas e privadas continua a estar integrada nos domínios das Ciências Sociais e Humanas e das Ciências da Comunicação. Com o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, nota-se a preocupação dos cursos diversificarem e alargarem as suas áreas de especialização para este domínio. Assim, todos eles incluem nos seus planos de estudo unidades curriculares de Tecnologias da Informação e da Comunicação, de Comunicação Multimédia ou de Jornalismo Digital. Sem se pretender um retrato exaustivo dos programas curriculares destes cursos, pode-se evidenciar ainda mais a diversificação da oferta formativa.

O curso de Ciências da Comunicação e da Cultura da Universidade Lusófona visa a adequação aos dispositivos tecnológicos associados à prática do jornalismo, através de disciplinas como Introdução à Cibernética, Teoria dos Sistemas e das Redes, Cibertexto e Videojogos e Ciberjornalismo. Uma das saídas profissionais do curso de Comunicação Social do Instituto Miguel Torga de Coimbra é o jornalismo *online*, com disciplinas como Produção e Administração de Conteúdos para a Web I e II, Tratamento de Imagem Digital e Ciberjornalismo.

A Licenciatura em Ciências da Comunicação: Jornalismo, Assessoria, Multimédia, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, aposta numa forte componente tecnológica através das unidades curriculares de Tecnologia dos Média, Design e Comunicação Visual, Comunicações Digitais e Internet, Ateliers de Multimédia, acrescida no ramo Multimédia das unidades de Ateliers de Multimédia 3D, Design de Comunicação Multimédia e Ergonomia das Aplicações Multimédia.

A Escola Superior de Educação de Leiria orienta também a sua formação para a tecnologia com o curso Comunicação Social e Educação Multimédia, oferecendo

ainda o mesmo curso em regime pós-laboral, com um ramo em Produção Multimédia, que conta com formação em Investigação em Comunicação Multimédia, Estética em Sistemas Multimédia e Multimédia na Educação. O curso de Comunicação Social da Universidade do Minho engloba também um ramo de Comunicação Audiovisual e Multimédia.

O curso de Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Coimbra oferece unidades curriculares de Atelier de Cibercultura, Jornalismo Digital, Tecnologias da Informação e da Comunicação e Tecnologias, Internet e Multimédia. O curso apresenta um percurso alternativo em Criação de Conteúdos para os Novos Media que, para além das unidades curriculares anteriores, oferece ainda as unidades de Atelier de Crossmedia e Produção e Administração de Conteúdos On-line.

Alguns cursos não apostam tanto nas competências tecnológicas, como é o caso da licenciatura em Jornalismo da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, que no seu plano de estudos apenas consagra no último ano da formação uma unidade curricular de Jornalismo *online*. A licenciatura em Ciências da Comunicação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa oferece apenas uma unidade curricular no seu percurso obrigatório de Mutações dos Média e uma unidade opcional de Cibercultura.

### *Procura, diversidade e facilidade de acesso*

Em resumo, a actual situação do ensino superior do jornalismo em Portugal pode ser caracterizada por três ideias fundamentais: procura, facilidade de acesso e diversidade. Em primeiro lugar, a área profissional do jornalismo continua a atrair candidatos, que, se não encontram resposta no sistema concorrencial de acesso ao ensino superior, poderão optar pelo ensino privado. Continua também a existir uma ampla oferta de formação superior em jornalismo, diversificada na forma e nos conteúdos, que aparentemente ora privilegia uma formação mais teórica ou mais técnica, ainda em busca da adequação aos tempos actuais da profissão.

A aparente facilidade em frequentar formação superior em jornalismo em Portugal contrasta depois com a dificuldade em arranjar um emprego estável na área, o que se pode ficar a dever tanto à exiguidade do mercado nacional, como à actual situação de crise que atravessa o sector. Normalmente, quem ingressa na profissão continua a seguir um percurso sensivelmente comum: há uma oferta de estágio, que

envolve colaboração voluntária e um período de experiência, durante o qual as provas de serviço prestado são a única condição para assegurar o emprego. Como refere Graça:

[...] a consolidação no *métier*, no entanto, ficará a cargo das provas dadas, sem definições claras sobre quais os saberes, habilitações ou competências exigíveis ao bom desempenho profissional no interior das empresas mediáticas portuguesas. A tendência de acesso acaba marcada por uma inexistência de normas, de regras instituídas, ou de qualquer modalidade objectiva nos modelos de incorporação nas redacções. (2007, p. 51)

## 2.2. Perspectivas sobre a educação dos Jornalistas

### *O porquê de uma Educação para o Jornalismo*

Apesar de ocorrido há mais de oitenta anos, o debate entre Walter Lipmann, eminente jornalista e comentador político, e John Dewey, consagrado filósofo da escola pragmatista e reformista da educação, enquadra quase na perfeição as controvérsias dos dias de hoje sobre o futuro do jornalismo e da formação de jornalistas num mundo globalizado dominado pelos novos média. Nas suas obras *Public Opinion* (1922) e *The Phantom Public* (1925), Lipmann defende para o jornalista um papel de mediação entre as elites políticas e o público. Lipmann, considerava o público como inculto e passivo, pelo que a função essencial do jornalista seria tornar-lhe inteligível a grande complexidade das democracias modernas, para facilitar o exercício de escolhas informadas, através do voto.

Pelo contrário, John Dewey, em *The Public and Its Problems* (1927), e em vários dos seus escritos posteriores, defende que a democracia é uma responsabilidade de todos os cidadãos e que cabe ao Estado e aos próprios cidadãos garantir a participação plena dos cidadãos na construção dos destinos colectivos. Segundo Dewey, é no fórum público que as grandes decisões devem ser discutidas e avaliadas, para que as mais adequadas possam vir à tona. O papel do jornalista, nesse contexto, não é apenas o de descodificar num só sentido, mas de mediar a construção colectiva de opiniões em processos que envolvam não apenas as elites mas também os cidadãos comuns.

Este ideal de Dewey viria a inspirar o conceito de jornalismo cívico, ou jornalismo público, que se tornou muito popular nos anos noventa (Perry, 2003), e que hoje, no contexto da aliança entre jornalismo e redes sociais, reemerge fortalecido. Os princípios orientadores do jornalismo cívico, tal como descritos por Perry (2003), acentuam essa mesma actualidade:

- Situar jornais e jornalistas como participantes activos na vida da comunidade, em vez de se comportarem como meros espectadores.
- Encarar os jornais como fóruns para a discussão das questões da comunidade.
- Dar preferência às questões, eventos e problemas importantes para as pessoas comuns.

- Encarar a opinião pública como produto de um processo de deliberação pelos membros da comunidade.
- Usar o jornalismo estrategicamente para melhorar o capital social.

As propostas de Dewey (1927), e os modelos de jornalismo cívico que delas decorrem (J. Rosen, 1999), têm vindo a evoluir, nos últimos anos, para o que Jarvis (2006) designou por jornalismo em rede (*networked journalism*), expressão posteriormente vulgarizada por Beckett (2008) no seu popular *Supermedia: Saving Journalism so it Can Save the World*. O jornalismo em rede acentua a natureza colaborativa de um jornalismo que implica profissionais e amadores e que reconhece as relações complexas que levam à construção das notícias: um jornalismo que foca mais o processo do que o produto, no qual os jornalistas serão tanto mais jornalistas quanto mais se comportarem como cidadãos (Jarvis, 2006).

Tal como os ideais de Dewey sobre educação inspiram e enriquecem a educação dos jornalistas e a prática do jornalismo, o mesmo acontece com os ideais de Freire sobre educação, que, ao enfatizarem o papel chave da literacia na auto-capacitação dos cidadãos, se articulam harmoniosamente com os de Dewey. Embora a importância da obra de Freire para as práticas do jornalismo tenda a ser mais destacada no âmbito de reflexões sobre o jornalismo como forma de conhecimento (Meditich, 1999), a vertente que aqui se procura explorar é, em alternativa, a da contribuição de Freire para a tomada de consciência das relações de construção mútua entre literacia e auto-capacitação (ou emancipação), hoje mundialmente consolidadas nas teorias do que os autores de língua inglesa designam por *empowerment*.

Paulo Freire, educador e autor de vasta obra sobre educação, mais conhecido pela ressonância mundial da sua *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1970b), encara a literacia crítica como fenómeno eminentemente ideológico e político, e aponta-a como a solução chave para a criação de cidadãos autónomos capazes de superarem a opressão e de construírem, individual e colectivamente, os seus próprios destinos. A opressão a que se referia Paulo Freire associava-se ao analfabetismo e dependência das populações mais desprotegidas das ex-colónias, mas a leitura que hoje se faz da sua obra, em todo o mundo, alarga o conceito a todas as formas de opressão resultantes de desigualdades no acesso ao saber. Nesse sentido, o discurso de Freire torna-se aplicável, não apenas às literacias da leitura e da escrita, mas as todas as literacias, presentes e futuras, incluindo, obviamente, as dos média. É nesse sentido que o seu livro “A Importância do Ato de Ler” (Freire, 1992), onde explora a co-construção dialéctica entre leitura da palavra e

leitura do mundo, entre texto e contexto, pode ser interpretado, na actual era conectada, como acentuando que a compreensão do mundo está intimamente ligada à capacidade dos cidadãos para lerem e re-escreverem esse mundo.

Implícito no pensamento de Freire está o ideal da construção colectiva de uma literacia crítica e pró-activa na qual o jornalista, entendido na perspectiva defendida por Dewey, terá um papel chave. As implicações destes ideais para os debates sobre o futuro do jornalismo manifestam-se a dois níveis. Por um lado, manifestam-se ao nível da prática de um jornalismo que contribua para a auto-capacitação dos cidadãos para intervirem activamente na vida pública. Isto é, um jornalismo que enriqueça a literacia do cidadão comum e a sua capacidade de intervenção cidadã, superando o que Dewey designava por “o eclipse do público” nas sociedades democráticas. Por outro lado, manifestam-se ao nível da própria formação de jornalistas, sugerindo a adopção de contextos pedagógicos que estimulem a autonomia dos alunos e os impliquem na intervenção pública – que os estimulem, afinal, desde cedo, a lerem o mundo e a contribuírem para o re-escrever.

A transposição dos ideais de Dewey e de Freire para a educação dos jornalistas sugere, por outro lado, uma educação capaz de reconhecer que a produção de jornalismo em comunidade é diferente da produção industrial e implica o desenvolvimento de competências que se ajustem às oportunidades de que é portadora (Mensing, 2010). Pressupõe, também, que os alunos se envolvam culturalmente em redes de informação que os estimulem a experimentar novas formas de criação, distribuição e organização de informação (Mensing, 2010). Pressupõe, finalmente, contextos pedagógicos que os despertem para a descoberta de como é que as comunidades funcionam e lhes desenvolvam competências de facilitação e moderação. Importa acentuar, no entanto, que, tratando-se de realidades em larga medida originais e emergentes, o processo de aprendizagem não pode assentar no ensino de verdades adquiridas, que ninguém (incluindo os professores) conhece, mas sim na descoberta e na construção colectiva de sentido, como Dewey extensivamente recomendava.

### *O debate sobre educação dos jornalistas*

Reflectir globalmente sobre o fenómeno da educação dos jornalistas implica reconhecer uma multiplicidade de abordagens que pretendem melhorar a qualidade do jornalismo, em que por força das circunstâncias há um modelo de jornalismo comercial

Americano que assume maior relevância, sem porém reflectir cabalmente a variedade de modelos educacionais e de outras experiências válidas (Joseph, 2009).

Adam (2001) argumentava que os educadores do jornalismo falharam como grupo profissional na expressão adequada das suas funções pedagógicas e profissionais e que não existe uma ligação entre o conceito de jornalismo e o currículo, que por sua vez está desligado das formas de compreensão centrais à prática do jornalismo. O autor defende que um currículo académico (ou um programa de aprendizagem) sobre jornalismo que seja universalmente aceite deve incidir numa preocupação fundamental com a notícia e com a aquisição de métodos complexos de conhecimento, representação literária ou visual e análise das questões da actualidade.

No entanto, as universidades e outras organizações de ensino superior têm-se assumido como actores incontornáveis na formação de jornalistas. Vercic (2010), referindo-se à educação para o jornalismo na Europa, assinala a necessidade de sustentar este papel com mais e melhor investigação experimental; a velocidade das mudanças na área do jornalismo está a redefinir o que pode ser atingido na duração de um período regular de estudos académicos e, na sua opinião, o que vai determinar uma universidade de sucesso é a capacidade de definir como manter uma ligação com os alunos após a conclusão dos seus estudos.

Outros autores argumentam que o foco da educação em jornalismo deve incidir sobre o jornalismo enquanto prática institucionalizada de representação, com as suas próprias condições de existência cultural, económica, política e histórica; esta ideia implica formar os alunos na compreensão do jornalismo enquanto actor fundamental na produção e circulação de significados sociais (Skinner, Gasher, & Compton, 2001). Compatibilizar a apropriação deste imaginário com a pressão diária da profissão e o seu sentido eminentemente pragmático, orientado para a tarefa, sugere a dificuldade do problema.

Como propõe Mensing (2010), o debate sobre o futuro da educação em jornalismo pode, hoje, ser estruturado a partir de duas grandes correntes: a do jornalismo industrial e a do jornalismo comunitário. O jornalismo industrial corresponde à visão da comunicação como processo de transmissão, de produtor para consumidor, praticado industrialmente por jornalistas profissionais cuja função é recolher e seleccionar informação, transformá-la em histórias rigorosas e distribuí-las para audiências massificadas (Becker, 2003). Embora a maioria crescente dos graduados dos nossos dias não vá exercer funções no âmbito desse modelo, que a evolução dos

média anuncia como esgotado, a correspondente visão parece ainda prevalecer nas organizações de ensino e no próprio imaginário dos alunos que a elas se acolhem.

Um modelo alternativo, defendido por Mensing (2010), que decorre da linha dos ideais de Dewey (1927) e de Carey (1989), propõe que a visão industrial dê lugar a uma visão comunitária que reconduza o jornalismo às suas raízes democráticas e tire partido das novas formas de criação, produção e distribuição de notícias. Para o efeito, propõe uma educação que aprofunde o entendimento dos alunos acerca do que constitui uma comunidade, de local a global, de baseada em lugares a baseada em interesses, e que os leve a reflectir sobre o papel que o jornalismo pode desempenhar nos diversos tipos de comunidade (Mensing, 2010). Como práticas ilustrativas das suas propostas, refere o envolvimento dos alunos em laboratórios de pesquisa onde investiguem as novas relevâncias do jornalismo e experimentem novas formas de o praticar no mundo de hoje.

Quais serão, então as principais tendências seguidas no ensino do jornalismo? Servaes (2009) considera que há três preocupações comuns que se começam a notar na Europa e nos Estados Unidos no debate sobre o que deve ser a educação de jornalistas: a necessidade de colocar o foco no serviço público e não na própria indústria dos média, a necessidade de abordar os desafios colocados por novas realidades sociais, culturais, tecnológicas e económicas, e a necessidade de uma educação diversificada, inclusiva e simultaneamente global e local. Assim, parece observar-se uma tendência para que o jornalista possua uma espécie de conhecimento geral multifacetado para interpretar os fenómenos sociais, bem como um conjunto complexo de saberes nas áreas da comunicação, da tecnologia e da própria profissão. Por outro lado, também se nota um certo apelo para uma especialização, sem que isso signifique um abandono do pendor generalista da profissão. Para progredir num mercado cada vez mais competitivo, há que criar conhecimento especializado e competências em áreas muito específicas. Os jornalistas já não são vistos como meros contadores de histórias.

Parece certo, porém, que enquanto as diferentes culturas organizacionais e profissionais são facilmente interpretadas e transpostas para a prática no processo de profissionalização, a formação universitária não é muito valorizada no meio profissional. Esta é a conclusão de um estudo de Frith & Meech (2007), que argumentam, todavia, que a educação universitária é uma preparação eficaz para uma carreira de sucesso no jornalismo. Considerando as particularidades contextuais e a amostra observada, a investigação destes autores destaca o facto de que os profissionais

que constituíram o grupo estudado estão a fazer aquilo que esperavam fazer; não foram encontradas mudanças drásticas nas suas expectativas em relação ao ambiente profissional encontrado. Por outro lado, destaca-se também uma evidente falta de ligação entre a formação universitária e o sucesso na profissão, que está mais ligada aos aspectos individuais, como o compromisso pessoal e o talento. Os autores argumentam que estes resultados são uma replicação da ideia tradicional do jornalismo aprendido na profissão, sugerindo que a cultura ocupacional da profissão não é ameaçada pela cultura intelectual do meio académico.

É também para uma noção de desvalorização da formação universitária que apontam as conclusões da investigação de Hummel, Kirchhoff e Prandner (2013). Estes autores apresentam os dados de dois estudos realizados na Áustria para demonstrar como a educação para o jornalismo não é valorizada dentro da classe profissional, em detrimento do talento ou de outras competências. A formação universitária em jornalismo, na verdade, é um factor pouco considerado entre outros que poderão trazer benefícios financeiros, ou ajudar no quotidiano profissional.

Em resumo, a educação do jornalista é assumida como uma responsabilidade pelas organizações de ensino superior, mas não parece tão valorizada pelos próprios profissionais como um contributo fundamental para o sucesso na carreira. Já a indústria tem um interesse específico em recursos humanos capazes de cumprir as exigências técnicas da profissão, não necessariamente compatível com as componentes mais teóricas da formação que é oferecida.

### *O equilíbrio entre teoria e prática: uma questão por resolver*

A educação é um fenómeno que tem vindo a ser compreendido pela importância da sua permanência ao longo da vida, perspectivando a preparação do ser humano para a sua interacção com o mundo, numa atitude activa perante o conhecimento que lhe permita não só colocar o saber em prática, mas também um desenvolvimento próprio e social. Estes pilares básicos sobre os quais a educação deve ser compreendida assinalam também a sua missão de criar vínculos sociais entre as pessoas a partir de referenciais partilhados, com o objectivo essencial de desenvolver a humanidade na sua dimensão social (Delors, 1996).

Qualquer abordagem ao estudo do fenómeno da educação dos jornalistas, porém, confronta-se com as diferentes sensibilidades sociais e culturais que lhe estão

associadas, muito pelas formas diversificadas do exercício do jornalismo. Como assinala De Burgh (2005), não existe um espaço comum partilhado e culturalmente transversal no jornalismo. Deste ponto de vista, não é possível a produção de um relato global satisfatório, porque a educação de jornalistas é um fenómeno marcado por questões que, podendo ter alguma semelhança ou equivalência, são deslocadas dos seus impactos potenciais e do seu próprio desenvolvimento por factores locais. Os estudos compilados por Weaver (Weaver, 1998; Weaver & Willnat, 2012) revelavam precisamente essa perspectiva global fortemente marcada pela evidência das diferenças entre os jornalistas do mundo, diferenças essas de origem mais social e cultural do que propriamente fundamentadas noutros factores, tais como a diversidade de formas de organização dos média, a educação dos jornalistas ou os normativos profissionais localmente estabelecidos. Dito de outra forma, o exercício do jornalismo assume as características sociais e culturais do contexto em que se insere.

Assinalado este constrangimento na abordagem ao estudo da educação do jornalista, concordamos que a mesma pode ser compreendida em duas categorias: uma delas formal na sua essência, que integra tanto a formação realizada em contextos de aprendizagem académicos, como uma eventual formação específica quando frequentada paralelamente ao exercício da profissão; a outra, situando o conjunto de aprendizagens não intencionais largamente facilitadas por via da experiência concreta. É destas três linhas que se traçam as principais dicotomias que concentram os aspectos essenciais da discussão sobre a educação de jornalistas: um jornalismo conceptualizado como arte ou como um ofício? Uma formação geral ou uma formação mais específica? Uma orientação para a teoria ou para a prática? Para a produção ou para a reflexão (Servaes, 2009, p. 529)?

Já se referiu que toda a área do jornalismo foi influenciada pelas fortes transformações tecnológicas da última década, a partir das quais a Internet surgiu como um actor dominante. Deuze (2005) argumenta que o sistema de valores e crenças e da identidade profissional construída historicamente no discurso profissional do jornalismo, como uma ideologia profissional, estão a ser desafiados pela emergência da tecnologia. Se é certo que o jornalismo se desenvolveu com a sociedade moderna e que existe uma clara noção de que a profissão mudou, permanece pouco claro o modo como a formação superior na área está responder às novas exigências e o seu contributo real para o sucesso na profissão.

Uma das questões mais debatidas tem origem no facto de o jornalismo ser uma profissão aberta, ou seja, que para o seu exercício não exige necessariamente uma formação académica dedicada. Assim, é possível ingressar na profissão com uma qualquer formação vocacional desde que se corresponda às necessidades e requisitos laborais do empregador.

Esta problemática, discutida por vezes de uma forma fútil, acentuou uma clivagem entre o ambiente profissional, marcado por profissionais rotinados em anos e anos de experiência, e a emergência das universidades como actores determinantes no processo de transição para o emprego. De um lado os profissionais experientes que olham com desconfiança para os recém-chegados à profissão, vindos do ensino superior com uma qualificação em jornalismo, ou qualquer outra; do outro, uma academia que defende os seus interesses e que tem edificado o jornalismo como uma área de conhecimento dentro das ciências sociais e humanas, sendo também certo que numa fase inicial o grupo de actores que ensinava o jornalismo era fortemente representado por pessoas com experiência profissional.

Levada a pontos mais extremos, a discussão sobre a necessidade, para o exercício da profissão, de uma formação superior dedicada em jornalismo ofereceu à generalidade das organizações de ensino que a disponibilizam uma conotação com programas baseados em conhecimentos essencialmente teóricos e pouca preocupação com a prática. De acordo com Nolan (2008a, 2008b), o debate sobre a educação em jornalismo ignora frequentemente o papel desempenhado pelas universidades, o que contribui para ampliar a dicotomia entre estas instituições como fóruns críticos e reflexivos e um sector profissional mais preocupado com o saber-fazer. Alguns autores ainda reconhecem essa lacuna persistente entre o ensino e o contexto profissional do jornalismo, exigindo maiores preocupações e inovação por parte dos educadores (Hirst, 2010; Tumber, 2005).

Phillips (2005) na sua reflexão sobre o modelo de formação de jornalistas existente na Grã-Bretanha defende que a formação universitária em jornalismo deve ajudar os alunos a questionar os paradigmas instituídos, em vez de facilitar a sua integração no sistema. Neste país, a pressão da indústria dos média conduziu à emergência de um modelo de cursos de jornalismo acreditados pelas entidades empregadoras, o que prejudicou a diversidade e o acesso ao emprego na área, mas trouxe uma maior participação dos profissionais e uma confiança acrescida sobre a pertinência do que está a ser ensinado. Como refere a autora, se é a indústria o actor

principal na definição e controlo do processo, assiste-se à maior ênfase na competência prática e no treino vocacional.

A mesma autora, porém, assume uma posição crítica quanto à necessidade de reforçar a componente prática da formação universitária, argumentando que o jornalista necessário é aquele que detém competências de pensamento e raciocínio crítico para responsabilizar, para questionar e analisar como o poder é exercido, remetendo-o para uma função social de vigilância. É neste âmbito que sugere que a educação do jornalista começa precisamente por testar as convicções instituídas sobre verdade, imparcialidade e objectividade.

Uma das iniciativas que na sua génese tentou situar-se num plano consensual com estas polémicas é o modelo curricular do ensino do jornalismo proposto pela UNESCO. Este modelo surge como uma resposta à necessidade de uma imprensa livre nos países com democracias emergentes e defende claramente a importância de uma formação superior para o exercício da profissão de jornalista. De uma forma global, este modelo foca a formação de competências de identificação de factos relevantes dentro do contexto local, a proficiência nos métodos de representação de informação e na linguagem, um conhecimento sobre a ética e história do jornalismo, e uma capacidade de adaptação ao desenvolvimento tecnológico. Ou seja, é um modelo que não dispensa “o estudo em cursos universitários como fonte básica para a formação profissional no campo do jornalismo.”(UNESCO, 2010, p. 7).

A procura do equilíbrio entre teoria e prática ainda é, portanto, um desafio para as instituições que oferecem cursos em jornalismo e a solução poderá estar no compromisso adequado entre ambas. Como assinala De Burgh (2003), o jornalismo deve ser visto como uma disciplina académica séria e não apenas como treino vocacional, mesmo sem considerar estudos pós-graduados, ou seja, tanto o conhecimento académico como o profissional são determinantes, assim como a própria socialização profissional que acontece durante a formação em jornalismo.

### **2.3. O perfil do jornalista no seu processo de profissionalização**

Admita-se que definição de um perfil técnico e profissional do jornalista sirva, em primeira instância, para uma identificação antecipada de um quadro estruturado de requisitos que caracteriza o exercício efectivo da profissão, tratando-se portanto de uma interpretação conceptual que é acordada e traduzida para uma forma.

Partindo deste ponto de vista, reflectindo sobre os interesses dos três principais conjuntos de actores que intervêm neste processo (alunos, organizações dos média e organizações de ensino e formação) poder-se-á observar que a existência desses perfis, ainda que revestida de formas diversificadas, cumpre uma determinada função, ou um propósito, que não representa necessariamente uma convergência ou compatibilidade de interesses. Pode referir-se que um perfil técnico e profissional do jornalista será encarado por um aluno como uma representação de competências a adquirir ou a melhorar. Já uma organização de ensino pode servir-se de uma definição de perfil técnico e profissional como orientação para estruturar um curso em jornalismo. Uma organização dos média poderá achar-lhe utilidade para recrutar ou para avaliar os seus recursos humanos. A definição de um perfil ideal do jornalista parece emergir como artefacto social e cultural com diferentes formas e abordagens, cumprindo também funções diversificadas.

Nesta secção propõe-se um percurso por alguns destes perfis, enquanto formulações inscritas num contexto específico, contribuindo para uma reflexão sobre tendências e perspectivas quanto à importância da qualificação superior no processo de profissionalização do jornalista.

Será observada, adiante, uma recorrência comum em todas as formas de perfil exemplificadas, que é a utilização do termo “competência”, o que pode suscitar um conjunto de interpretações que devem ser clarificadas. Sem querer entrar aprofundadamente em questões semânticas, pode ser interessante assinalar, por exemplo, que a mesma palavra usada no âmbito das ciências da educação está associada à necessidade de uma melhor e mais justa representação do resultado pretendido com um processo formal de aprendizagem, mais orientado para facilitar a evolução da pessoa. Porém, na área da gestão empresarial o uso da palavra competência corresponde a uma definição contingente às necessidades contextuais de uma organização, o que em princípio resultará em variações significativas de competências reconhecidas como

necessárias para postos de trabalho semelhantes, como refere Klarsfeld (2000). O mesmo autor até identifica uma certa tensão entre estes significados de transversalidade e contingência que caracterizam conceptualmente o significado de competência, nomeadamente entre o interesse das empresas (a “competência” para responder aos objectivos e constrangimentos proporcionados pelo trabalho) e o interesse de formadores e educadores: formar activos (se não cidadãos!) capazes de evoluir nos contextos específicos do desempenho profissional e da empresa.

Na falta de uma definição consensual, que todavia não é clarificada em nenhum dos modelos que em seguida se apresentam, sugere-se considerar competência como algo que, tendo uma dimensão teórica, pode ser traduzido para a prática, numa combinação de conhecimento, habilidade e acção aplicável a um determinado contexto.

#### *Um projecto de modelo europeu*

A primeira escolha destes exemplos de concretização de um perfil de competências é uma iniciativa da European Journalism Training Association chamada “Declaração de Tartu”. Esta organização sem fins lucrativos foi criada em 1990 e tem a sua sede na Holanda, resultando de uma parceria entre organizações Europeias ligadas à formação de jornalistas. Para pertencer a esta associação é necessário representar uma organização dedicada à educação de jornalistas que tenha um programa de formação a decorrer há pelo menos três anos. Há um processo de reconhecimento, a que os membros são submetidos e há lugar ao pagamento anual de uma franquia. A filiação é promovida através da pertença a uma rede profissional que disponibiliza formação em jornalismo, com o acesso aos mais recentes desenvolvimentos na área, estando também previsto o intercâmbio de professores e alunos entre as organizações e a participação noutros eventos.

Actualmente, a organização conta com cerca de sessenta entidades, reunindo universidades, escolas e centros de formação em torno de um ideal colaborativo que pretende beneficiar uma consciência Europeia sobre jornalismo. Além da organização de encontros temáticos e de outros projectos de nível internacional, esta associação empenhou-se fortemente no desenvolvimento e na disseminação da Declaração de Tartu, enquanto um conjunto de princípios comuns, em forma de compromisso, a implementar localmente pelos seus membros nas actividades educativas.

O eixo central desta declaração é o princípio de que a formação do jornalista deve ser uma preparação para o serviço público. O jornalista é considerado como um actor social que tem um dever de apresentar perspectivas sobre as condições políticas, económicas e sócio-culturais, fortalecendo a democracia, a responsabilização pessoal e institucional, e facilitando as possibilidades de escolhas sociais e pessoais dos cidadãos (EJTA, 2006). O seu perfil, de acordo com a declaração, deve ser baseado num sentimento de responsabilidade pela liberdade de expressão e no respeito pela integridade individual, adoptando uma posição crítica das suas fontes e de independência de interesses, seguindo os princípios éticos que estão definidos.

A Declaração de Tartu coloca-nos perante uma conceptualização do jornalismo na sua dimensão social mais nobre, enquanto área indispensável a um acompanhamento e monitorização pessoal e institucional do desenvolvimento humano em democracia e em respeito por valores fundamentais de informação, justiça, liberdade. O preceituado, porém, vai mais longe e concretiza-se ambiciosamente numa definição estruturada e bastante minuciosa das competências que um jornalista deve ter após os seus estudos. São dez áreas de desenvolvimento, que posteriormente se subdividem em quarenta e sete competências, como se observa no Quadro 4.

Nada parece estar esquecido desta definição de competências. Verificamos que ela reflecte muitas das problemáticas que já aqui foram referidas e que continuam na agenda quando hoje se fala em jornalismo e em educação para jornalistas, como por exemplo o conhecimento sobre a função social do jornalismo, a importância das questões de competência técnica e domínio tecnológico, ou o respeito pelas questões éticas que revestem a profissão. Encontramos também algumas competências, porém, que são aplicáveis a um qualquer profissional de qualquer área, como a organização e planificação do trabalho, a competência para distinguir o essencial do acessório, ou a competência para trabalhar em equipa.

**Quadro 4: Estrutura de áreas de competência e competências sugeridas pela Declaração de Tartu**

1. Reflectir sobre o papel social e os desenvolvimentos no jornalismo	2. Encontrar assuntos relevantes e noticiáveis, de acordo com os objectivos locais	3. Organizar e planificar trabalho jornalístico	4. Recolher informação rapidamente, usando métodos e técnicas de pesquisa e investigação	5. Seleccionar a informação essencial
<p>1.1. Ter um compromisso com a sociedade, comunidade ou audiência e conhecimento sobre os desenvolvimentos sociais</p> <p>1.2. Ter uma noção do papel e da influência do jornalismo na sociedade de moda</p> <p>1.3. Ter um ponto de vista fundamentado sobre os principais desenvolvimentos no jornalismo</p> <p>1.4. Ter uma noção dos valores que estão sob as suas escolhas profissionais</p> <p>1.5. Fazer escolhas fundamentadas no que respeita ao desenvolvimento próprio como jornalista</p>	<p>2.1. Ter conhecimento sobre os acontecimentos correntes e conseguir analisar se um assunto é ao mesmo tempo interessante e noticiável</p> <p>2.2. Ter conhecimento das condições do meio onde se trabalha, para saber se um assunto é ou não pertinente</p> <p>2.3. Conhecer bem a audiência para conseguir avaliar se um assunto ou uma perspectiva são relevantes</p> <p>2.4. Conseguir analisar a opinião pública e estimular o debate</p>	<p>3.1. Conseguir criar um plano de trabalho realista</p> <p>3.2. Conseguir trabalhar com a pressão do tempo</p> <p>3.3. Conseguir ajustar situações não previstas</p>	<p>4.1. Ter um bom conhecimento geral e compreensão da sociedade, especialmente em economia, política e assuntos socio-culturais</p> <p>4.2. Conhecer todas as fontes requeridas, incluindo fontes humanas, livros de referência, bases de dados, a internet</p> <p>4.3. Saber usar as fontes e a própria observação de forma eficiente e eficaz</p> <p>4.4. Ter a disposição e a capacidade para equilibrar as suas histórias, usando métodos de verificação e de equilíbrio sistemáticos</p> <p>4.5. Ter a capacidade e a vontade para interagir com o público de formas diferentes, tanto pessoalmente como com a ajuda dos novos <i>média</i></p>	<p>5.1. Conseguir distinguir assuntos principais de assuntos acessórios</p> <p>5.2. Conseguir seleccionar informação com base em correção, rigor, confiabilidade e abrangência</p> <p>5.3. Conseguir interpretar a informação seleccionada e analisá-la no âmbito de um contexto histórico relevante</p> <p>5.4. Conseguir seleccionar informação de acordo com os requisitos do produto e do meio</p> <p>5.5. Ter consciência do impacto da sua informação nas fontes, no público e no debate público</p>
6. Estruturar a informação de uma forma jornalística	7. Apresentar a informação numa linguagem apropriada e numa forma jornalística efectiva	8. Avaliar e responder pelo trabalho jornalístico	9. Cooperar numa equipa ou num contexto editorial	10. Trabalhar numa organização dos <i>média</i> ou como profissional independente
<p>6.1. Conseguir usar diferentes tipos de estrutura</p> <p>6.2. Conseguir afinar a forma e o conteúdo</p> <p>6.3. Conseguir estruturar de acordo com os requisitos do produto e do meio</p> <p>6.4. Conseguir estruturar com base na relevância</p> <p>6.5. Conseguir estruturar com base em técnicas alternativas de narração</p>	<p>7.1. Ter uma competência linguística excepcional, oral e escrita</p> <p>7.2. Conseguir criar informação visual, na forma de imagens ou gráficos, e apresentá-la em todo o tipo de combinações palavras, sons e imagens</p> <p>7.3. Dominar os principais géneros, incluindo as suas técnicas de estilo e formato</p> <p>7.4. Conseguir trabalhar com equipamentos técnicos e <i>software</i> relevante</p> <p>7.5. Conseguir cooperar com os técnicos e conhecer as possibilidades dos seus instrumentos</p>	<p>8.1. Ter uma imagem clara da qualidade requerida para o produto jornalístico</p> <p>8.2. Conseguir rever claramente de uma forma crítica e compreensível o próprio trabalho e o de outros</p> <p>8.3. Conseguir e estar disponível para reflectir e criticar o próprio trabalho</p> <p>8.4. Conseguir explicar e tomar responsabilidade pelas próprias escolhas, quanto a fontes, abordagem e execução</p> <p>8.5. Conseguir assumir responsabilidade pelo produto e pelo processo, na base das convenções éticas</p>	<p>9.1. Ter boas competências sociais</p> <p>9.2. Ser confiável</p> <p>9.3. Ter dedicação e iniciativa</p> <p>9.4. Ter noção das suas próprias forças e fraquezas</p> <p>9.5. Ter um sentido sobre as relações sociais (hierárquicas, democráticas)</p>	<p>10.1. Ser criativo, inovador e capaz de apresentar as próprias ideias</p> <p>10.2. Conhecer os próprios direitos e obrigações e ser capaz de avaliar de uma forma crítica as condições de trabalho</p> <p>10.3. Ter conhecimento dos objectivos, das condições financeiras e do mercado, das estruturas organizacionais e dos processos nas organizações dos <i>média</i></p> <p>10.4. Conseguir avaliar as opções estratégicas e a política editorial de uma organização dos <i>média</i></p> <p>10.5. Conhecer os aspectos práticos de ser um profissional independente e empreendedor</p>

Há que assinalar, portanto, o esforço de concretização de um sistema normativo comum, assumido entre actores determinantes no processo de educação e formação de jornalistas, que pretende contribuir como ferramenta de desenvolvimento, de preparação para um ponto de chegada após um processo de formação.

Lamenta-se, porém, que não exista ainda publicado nenhum estudo sobre o processo de implementação destes princípios pelas entidades parceiras, pelo menos do nosso conhecimento. Seria interessante verificar como as diferentes organizações traduzem, em estratégias e práticas educativas, a aprendizagem de uma lista de competências pessoais que tem tanto de extenso como de complexo. É inquestionável a importância que tem para a profissão de jornalista, por exemplo, a competência de ajustamento a situações não previstas, ou ter noção das suas próprias forças e fraquezas para poder colaborar num contexto editorial. Porém, não menos interessante seria o desafio de ensinar estas competências num contexto educativo formal do ensino superior, com os requisitos de eficácia que actualmente se colocam.

Tratando-se de um documento de compromisso subscrito por organizações ligadas ao ensino e formação no espaço Europeu, as competências da Declaração de Tartu poderão nunca chegar a uma transposição directa para um plano de estudos. Desta forma, o modelo de competências parece cumprir uma função legitimadora para as organizações que o subscreveram, que assim reforçam localmente o seu papel de acção no sistema de educação para o jornalismo.

### *O modelo Britânico*

Uma outra definição de um perfil técnico e profissional para o jornalista pode ser observada no sistema implementado no Reino Unido, que no caso se assume como um ponto de passagem obrigatório no acesso à profissão. Neste país, é uma organização sem fins lucrativos, o *National Council for the Training of Journalists*, que tem a responsabilidade de gerir a qualificação profissional em jornalismo. Os membros deste organismo são uma representação da própria indústria dos média, que o suporta através de uma contribuição anual baseada no número de profissionais que cada membro emprega.

A associação gere também um sistema de acreditação da formação disponível (profissional e universitária), garantindo que os cursos reconhecidos são uma preparação para a realização dos exames de acesso, ainda que qualquer pessoa se possa

candidatar à sua realização, independentemente da formação prévia. O chamado “Diploma em jornalismo” pretende, assim, garantir um nivelamento mínimo no acesso à profissão e a preservação do autodenominado “*gold standard*” do jornalismo do Reino Unido.

Em relação ao modelo de competências, trata-se de um conjunto de requisitos de qualificação que é considerado mandatário para se aceder à profissão. A associação apresenta três premissas, para fundamentar o seu modelo de qualificação (NCTJ, 2013):

- Concentrar as competências essenciais de procurar e contar histórias de uma forma rigorosa e dentro de um limite de tempo.
- Reflectir que a maior parte dos jornalistas trabalha num ambiente multimédia e que as competências “novas” e “tradicionais” devem ser plenamente integradas e envolvidas na formação e na avaliação.
- Assegurar que as competências essenciais estão previstas e avaliadas numa norma nacional, mas com flexibilidade tendo em vista a especialização.

Assim, para entrar na profissão, os candidatos têm de conseguir a aprovação nas cinco áreas essenciais identificadas no Quadro 5, bem como noutras duas áreas opcionais, que futuramente poderão corresponder a áreas de especialização: Lei dos Média e Reportagem Judicial, Jornalismo de Produção, Videojornalismo para *Online*, Jornalismo Desportivo, Jornalismo de Emissão ou Jornalismo Económico. Para estas áreas, existe também uma definição própria de competências que são avaliadas em exame. A progressão na profissão é baseada no mesmo princípio condicional da aprovação numa prova específica.

Observando esta listagem de competências destaca-se a sua inclinação para as questões técnicas e práticas do trabalho do jornalista. Destaca-se também o relevo que é dado ao conhecimento do sistema político e legal, que remete para um conjunto de áreas que não devem ser esquecidas do trabalho jornalístico, no cumprimento da sua função social de vigilância e controlo do exercício do poder em benefício do interesse público. Da mesma forma, é interessante que não esteja esquecido o conhecimento da legislação, principalmente nos pontos em que mais frequentemente o jornalismo revela as suas fragilidades, como por exemplo no respeito ao direito ao bom nome, ou no cumprimento de normativos de auto-regulação quanto a notícias envolvendo menores ou abusos sexuais. As competências relacionadas com o uso das novas tecnologias

surgem também integradas de uma forma transversal, não só quanto à produção de conteúdos para diferentes plataformas, como quanto ao seu uso para explorar fontes de informação alternativas, ou ainda em áreas de especialização, como o vídeo para *online*.

A listagem de competências formaliza também a necessidade de se criar um portfólio de trabalhos, permitindo assim uma avaliação das potencialidades do candidato quando concretiza em trabalho jornalístico as competências descritas nas restantes áreas.

Também se destaca do perfil de competências, curiosamente, o domínio da escrita abreviada pelo sistema de estenografia *Teeline Shorthand*, de uso corrente na indústria dos média no Reino Unido. Aliás, quanto aos requisitos, esta área de competência está definida em termos bastante mais objectivos do que qualquer outra. Ainda que se suspeite do anacronismo de confiar no bloco de notas e na esferográfica numa altura em que são tão diversificados os meios de gravação de depoimentos, é levada tão a sério que justifica uma argumentação cuidada da associação para a sua existência. Num vídeo promocional da organização (J. Wilson & Tucker, 2013) podem ser consultados múltiplos testemunhos de jornalistas profissionais, editores e até mesmo responsáveis pela contratação de recursos humanos das organizações dos média, que referem a proficiência em *Teeline Shorthand* como indispensável no imediatismo que caracteriza a profissão e, em última instância, um teste à persistência e tenacidade individual dos futuros jornalistas em ter sucesso.

O exemplo da importância dada a esta área de competência talvez seja o ponto extremo que caracteriza, em termos mais abrangentes, o pendor claramente técnico e funcional deste perfil, que estabelece directamente o que deve aprender um candidato a jornalista no Reino Unido, concretizando de uma forma muito clara o interesse da indústria. A lista de competências parece cumprir não só uma função orientadora evidente sobre o que é essencial para os candidatos à profissão, mas também um papel normativo fundamental no sistema que lhe dá acesso.

**Quadro 5: Lista de competências obrigatórias para acesso à profissão no Reino Unido**

1. Reportagem	2. Portfólio	4. Essencial sobre assuntos de interesse público	5. Essencial sobre legislação dos média	
<p>1.1. Usar a língua Inglesa de forma rigorosa para produzir histórias relevantes e equilibradas</p> <p>1.2. Identificar e estabelecer fontes de notícias</p> <p>1.3. Compreender os diferentes tipos de histórias em notícias</p> <p>1.4. Gerar ideias para histórias em diferentes suportes, estabelecendo como uma história pode ser desenvolvida</p> <p>1.5. Criar histórias para um conjunto diversificado de plataformas</p> <p>1.6. Conseguir fazer reportagem para um conjunto diversificado de plataformas</p> <p>1.7. Saber conduzir entrevistas para recolha de informação para um conjunto diversificado de plataformas</p> <p>1.8. Escrever histórias para diversas plataformas partindo da informação recolhida em entrevistas</p> <p>1.9. Diferenciar o que são notícias fortes, características de notícias não imediatas e conteúdo geral, em termos de estilo, conteúdo e estrutura</p> <p>1.10. Produzir conteúdos para notícias não imediatas e para notícias gerais em plataformas diversificadas</p>	<p>1.11. Compreender como as pessoas consomem as notícias</p> <p>1.12. Compreender as características de um site de notícias</p> <p>1.13. Usar as redes sociais para fins jornalísticos</p> <p>1.14. Usar informação de fóruns, murais on-line, inquéritos à audiência, comentários e outros meios interactivos para fins jornalísticos</p> <p>1.15. Construir um diálogo com a audiência</p> <p>1.16. Configurar, monitorizar e reportar os resultados de uma sondagem ou voto da audiência</p> <p>1.17. Comunicar de forma efectiva para envolver a audiência</p> <p>1.18. Redigir guiões para peças de áudio ou vídeo passíveis de utilização online</p> <p>1.19. Operar equipamentos de gravação quotidianos para criar peças jornalísticas</p> <p>1.20. Cumprir normas de saúde e segurança</p> <p>1.21. Operar como jornalista independente</p> <p>1.22. Compreender as implicações de gerir o próprio negócio</p>	<p>2.1. Reconhecer, obter e seleccionar factos noticiáveis e relevantes de fontes orais ou escritas</p> <p>2.2. Preparar peças jornalísticas claras, relevantes e equilibradas, de forma a atrair o interesse do leitor em diversas plataformas</p> <p>2.3. Desenvolver e criar histórias para diversas plataformas</p> <p>2.4. Pesquisar e escrever uma notícia para imprensa, online, áudio ou vídeo, sobre assuntos de interesse público</p> <p>2.5. Produzir peças jornalísticas mais longas, e conteúdo geral em diferentes plataformas</p>	<p>4.1. Compreender como o poder é exercido e controlado no governo local e central</p> <p>4.2. Compreender como é responsabilizado o governo local e central</p> <p>4.3. Compreender como a informação pode ser controlada e acedida</p> <p>4.4. Compreender as fontes e os meios de controlo do financiamento público e privado</p> <p>4.5. Compreender como os serviços públicos são estruturados e disponibilizados</p> <p>4.6. Compreender as responsabilidades e o papel do governo local e central quanto à protecção ambiental</p> <p>4.7. Compreender as responsabilidades e o papel do governo local e central quanto à protecção do cidadão</p>	<p>5.1. Compreender a estrutura e o sistema legal e judicial</p> <p>5.2. Compreender o funcionamento do documento "Contempt of Court Act" e a sua relevância para notícias</p> <p>5.3. Compreender as restrições colocadas por estatuto e regulamento dos códigos éticos da indústria relativamente a crianças e ofensas sexuais</p> <p>5.4. Compreender a obrigação ética de ser rigoroso nas reportagens</p> <p>5.5. Compreender os princípios gerais da lei de difamação</p> <p>5.6. Compreender o funcionamento da lei de propriedade intelectual</p> <p>5.7. Compreender o funcionamento da lei de sigilo</p> <p>5.8. Compreender a lei da privacidade</p> <p>5.9. Compreender outras considerações éticas em reportagem para os média</p> <p>5.10. Compreender a importância da imparcialidade no documento "Office of Communications Code"</p>
	<p><b>3. Escrita abreviada</b></p> <p>3.1. Compreender os princípios do sistema de estenografia "Teeline Shorthand"</p> <p>3.2. Usar o sistema para anotar material ditado a velocidades entre 60 a 120 palavras por minuto</p> <p>3.3. Produzir uma transcrição rigorosa de material ditado</p> <p>3.4. Reconhecer citações de material ditado a velocidades entre 90 a 120 palavras por minuto</p>			

## *O modelo Francês*

Na França, o sistema de acesso à profissão de jornalista tem subjacente uma definição do perfil de competências ao qual o ensino superior deve responder. Também neste país há uma organização responsável pela acreditação da formação superior em jornalismo, chamada “*Commission Paritaire Nationale de l’Emploi des Journalistes*”, agregando representantes de sindicatos e das diferentes federações de empresas dos média.

Este perfil de competências assume a forma de um referencial pedagógico que as organizações de ensino superior acreditadas têm de respeitar, como uma implicação do sistema de acreditação (CNPEJ, 2008). Esses critérios de reconhecimento, aliás, estão inscritos num documento legal que estabelece o funcionamento da profissão, a Convenção Colectiva Nacional dos Jornalistas.

Nos seus termos de abertura (LEGISFRANCE, 2008) encontra-se definido um conjunto de pré-requisitos que cada candidato a jornalista deve reunir e que se pretendem reforçados por via do ensino: espírito crítico, cultura geral sobre a actualidade assente na compreensão histórica do passado, mestria escrita e oral da Língua Francesa e conhecimento de uma segunda língua e, finalmente, um acompanhamento contínuo da actualidade nas diferentes formas de imprensa. Este referencial de competências não serve uma lógica de implementação directiva, mas destina-se a auxiliar a instrução do processo de reconhecimento do curso superior. A propósito, no ano de 2012 contavam-se em França treze cursos de jornalismo acreditados (Oui, 2010).

A estrutura do referencial está organizada em duas áreas de competência fundamental e áreas de especialidade, como se pode observar no Quadro 6:

Embora esta estrutura pareça mais simples, cada um dos sub-tópicos do modelo é posteriormente especificado num extenso conjunto, que só relativamente às áreas fundamentais (1 e 2) contabiliza setenta e duas formulações de saberes e competências. É interessante verificar que esta opção de formulações separadas, entre um conjunto de saberes e um conjunto de competências numa determinada área, não se faz acompanhar de nenhuma explicação, porém Klarsfeld (2000) testemunha que o uso do termo no sistema de ensino Francês tem conotação com um significado de transversalidade e abrangência, já que se espera que estas competências venham posteriormente a facilitar a aquisição de novas aprendizagens práticas.

**Quadro 6: as dimensões de competência do modelo de qualificação de jornalistas em França**

1. Técnicas da profissão aplicadas aos diferentes meios de comunicação	1.1 Procura e recolha de informação
	1.2 Conteúdo
	1.3 Tratamento de informação
	1.4 Secretariado de redacção
	1.5 Conceito de redacção e linha editorial
	1.6 Conhecimento das ferramentas de recolha, da configuração da informação e da difusão
2. História, regras e fundamentos jurídicos da profissão	2.1 História dos média
	2.2 Deontologia e direito da imprensa
	2.3 Conhecimento do mercado de trabalho e integração profissional
	2.4 Funcionamento da empresa dos média
	2.5 Ambiente social e económico
3. Áreas de especialidade: a profissão aplicada aos diferentes média	3.1. Imprensa de actualidade nacional
	3.2. Imprensa de proximidade e jornais urbanos
	3.3. Jornalismo de revistas
	3.4. Jornalismo audiovisual (rádio e televisão)

Voltando à extensão deste modelo, a título de exemplo, o quadro 7 ilustra a formulação de saberes e competências referente apenas ao subtópico 1.1. Procura e recolha de informação:

**Quadro 7: Formulação de saberes e competências relacionadas com “Procura e recolha de informação” no modelo Francês**

1.1 Procura e recolha de informação	1.1.1 Saberes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca, identificação, comparação e validação de informações</li> <li>• Mestria de escolha de informação e pesquisa de abordagens</li> <li>• Mestria de diferentes rubricas (social, cultural, sociedade, política internacional, economia, ciências, desporto, etc.)</li> <li>• Bom conhecimento de Inglês ou de outra língua estrangeira</li> <li>• Identificação e avaliação das fontes de informação. Relações com fontes pontuais ou institucionais.</li> <li>• Análise e síntese de dossiers ou de um conjunto de documentos sobre um assunto</li> <li>• Utilização de fluxos RSS e de sistemas de alerta. Aprendizagem crítica do uso de ferramentas de pesquisa na Internet</li> </ul>
	1.1.2 Competências <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca e verificação de fontes de informação (documentação, entrevista, contra-prova...)</li> <li>• Pesquisa documental e análise dos média nacionais e internacionais</li> <li>• Constituição e manutenção de uma agenda de contactos</li> <li>• Desenvolvimento de capacidade de observação e de escuta, curiosidade, criatividade e cultura da dúvida</li> </ul>

Este modelo destaca-se, assim, por uma exaustividade e abrangência na descrição das competências e saberes. Não são ignorados os principais aspectos clássicos da profissão e uma ampla variedade de potenciais situações de desafio

profissionais estão aqui registadas, como por exemplo a gestão das fontes, ou o desenvolvimento de temáticas e abordagens originais.

Uma outra característica que parece diferenciar este modelo, principalmente em comparação com o anterior, são os exemplos de referências ao trabalho em equipa. O modelo Britânico está elaborado num sentido individualizado (o que cada interessado tem de saber e saber fazer para ser profissional), pressupondo assim que o trabalho do jornalista é essencialmente solitário; destaca-se até um domínio das operações relacionadas com o jornalismo independente (vulgo *freelancer*), mas muito pouco se encontra evidente quanto ao trabalho em equipa. No modelo Francês encontram-se referências como “conhecimento do funcionamento colectivo de uma equipa de redacção”, e a maior parte de saberes e competências referidos na área “1.4 Secretariado de redacção” pressupõem trabalho em equipa.

Também se observa neste modelo uma ténue representação de competências relacionadas com as novas tecnologias de informação. Embora se refiram, por exemplo, “Utilização de fluxos RSS e de sistemas de alerta” na área “1.1 Procura e recolha de informação”, “Aprendizagem crítica do uso de ferramentas de pesquisa na Internet” na área “1.6 Conhecimento das ferramentas de recolha, da configuração da informação e da difusão”, não está definida uma área de especialidade para o jornalismo *online*, nem se mencionam competências relacionadas com o uso de redes sociais. Este aspecto talvez seja indicador da necessidade de reflectir na actualização do referencial. Esse, porém, não será um aspecto prioritário a resolver.

Na verdade, o contexto da educação para o jornalismo em França está refém de interesses divergentes e de tendências que não estão consensualizadas, entre as dicotomias do ensino científico – ensino conducente a um emprego, abrangente ou especializado, com uma ligação próxima ou distante com as organizações empregadoras, mais aberto ou elitista. Em palavras mais curtas “anárquico, controverso, fragmentado, paradoxal” (Le Boec, 2009, p. 249).

Em resumo, este referencial pedagógico de competências parece ter vindo a cumprir uma função orientadora de processos de reconhecimento de cursos de jornalismo no ensino superior, sem contudo assumir um papel verdadeiramente normativo nesse sistema, que a Comissão Paritária reserva para si própria. Como se refere no próprio documento:

O presente referencial pedagógico geral pode abranger a totalidade das formações em jornalismo. Destina-se à instrução de registos de reconhecimento ou de validação dos diversos cursos

oferecidos pelas instituições de ensino em jornalismo, em formação inicial, formação contínua ou VAE [Validação da Experiência Adquirida]. Diferentes declinações podem ser feitas pelo CPNEJ, de acordo com os objetivos de cada categoria de formação. (CNPEJ, 2008, p. 1).

### *De que serve um perfil de competências?*

Partindo destes exemplos, é possível perceber que a qualificação superior, não sendo uma exigência, é uma recomendação comum para o processo de profissionalização do jornalista. Porém, em cada um dos contextos sociais e culturais que foram descritos, em que emerge um perfil de profissional de competências, essa formulação parece cumprir funções diferenciadas:

- uma função de legitimação das organizações de ensino e educação de jornalistas, no caso do perfil consensualizado na Declaração de Tartu, que nessa declaração de princípios se assumem como actores incontornáveis na educação de jornalistas;
- uma função normativa, no caso do modelo Britânico, em que o domínio das competências enunciadas se assume como uma barreira a transpor pelos candidatos à profissão depois da sua formação de base. Normativa também, por outro lado, para qualquer organização de ensino e educação que pretenda actuar nesse contexto, a ter essas competências como ponto de chegada dos seus programas educativos, obrigando à evidência de resultados no processo, sob pena de não lhe ser reconhecida a sua actividade;
- uma função orientadora, no caso do modelo Francês, em que para as organizações de ensino e educação, a lista de competências desempenha um papel de guia na organização dos seus programas de formação superior em jornalismo, tendo em vista uma acreditação.

Em torno dos exemplos descritos, parecem também confirmar-se algumas tendências já reconhecidas na literatura. Ao apresentar um resumo dos resultados do congresso da World Journalism Training Association, realizado em 2007, Foote (2008) sublinhava que a Declaração de Tartu, a lista de competências definida no sistema de acreditação de cursos de jornalismo da ACEJMC e o próprio currículo da UNESCO, representavam no seu conjunto o lançamento das bases para a construção de uma infraestrutura global, de suporte a medidas de controlo de qualidade comum no ensino

do jornalismo, uma espécie de auto-regulação na área.<sup>6</sup> Porém, haverá diferenças culturais e contextuais potencialmente não-conciliáveis: os esforços de normalização de um sistema de formação têm invariavelmente contrastado com interpretações não compatíveis sobre o exercício do jornalismo, com a inexistência ou ineficácia das organizações dos média a actuar num plano transnacional (Grieves, 2011).

Mais concretamente sobre a questão da preparação da formação superior para o trabalho jornalístico, nestes perfis é possível observar uma adequação ao actual panorama tecnológico: no caso específico das implicações da disseminação da Internet enquanto nova plataforma de publicação de conteúdos jornalísticos, as organizações de ensino têm feito o possível para acompanhar as novas práticas, quando talvez as pudessem inovar ou mesmo liderar (Deuze, Neuberger, & Paulussen, 2006).

Constatando as diferenças inerentes a cada país, a questão da educação de jornalistas no espaço europeu também tem alguns pontos em comum, como assinala Nordenstreng (2009): para já, uma história comum, em que a ideia de uma educação para o jornalismo sempre acompanhou o processo de profissionalização, depois a questão do crescimento no número de estudantes e de profissionais e da integração do jornalismo como área de conhecimento, entre as ciências sociais e humanas, sem porém estar separada do estudo da comunicação. A acrescentar a estes aspectos em comum, há a exigência e maior pertinência de uma educação para o jornalismo numa altura de “abundância digital” (p.514), que agora mais do que nunca se pode dispensar.

---

<sup>6</sup> American Council on Education in Journalism and Mass Communication, uma associação Americana que gere um sistema de acreditação de formação em jornalismo nos Estados Unidos da América, que consiste no processo de auto-avaliação voluntária, implementação de requisitos e auditoria. Este programa tem uma dimensão essencialmente nacional, apesar de acreditar à data pelo menos dois cursos em universidades estrangeiras, nomeadamente no Chile e no Quatar.

## 2.4. A profissionalização no Jornalismo: um exemplo de Comunidade de Prática

Desde que o conceito começou a ser estudado, foram surgindo abordagens interpretativas de “comunidade” que a apresentam como uma inevitabilidade do quotidiano humano, por uma questão não apenas de partilha de território e cooperação para o bem comum, mas também de partilha de ideias ou valores como comunhão, ou interesse mútuo (Smith, 2001b). Na realidade, uma das mais antigas contribuições para compreender a ideia de comunidade era já sugerida por Aristóteles, quando explicava a existência da Cidade-Estado como um conjunto de partes com determinadas funções e interesses comuns, no qual o cidadão individual seria a peça fundamental (matéria), que permite a sua constituição sobre um princípio fundamental intrínseco e organizador (forma) (Bodnar, 2012).

Considera-se, assim, que uma comunidade se possa também definir pela partilha de uma identidade, de um modo de pensar e de agir. A abordagem de Cohen (1985) ao conceito de comunidade vai neste sentido e parte precisamente de uma constatação de ameaça sobre o seu significado mais tradicional, em que a sociedade capitalista, o domínio do Estado sobre a vida social, o consumo, a confrontação de classes e o privilégio do individual, tornam o conceito tradicional de comunidade como “anacrónico, burguês e nostálgico” (p.12).

Para este autor, uma comunidade toma a sua existência partindo de algo comum e de relacional entre os seus membros, que os une e que em simultâneo os distingue de outras comunidades possíveis, podendo este património partilhado ser ou não material. Cohen argumenta que o uso da palavra serve, por vezes, apenas um desejo ou uma necessidade de expressar uma distinção, pelo que para compreender melhor o que é uma comunidade será adequado um olhar para o elemento que permite corporizar essa diferenciação: a fronteira, que delimita onde uma comunidade começa e acaba. Porém, a fronteira pode ser mais ou menos evidente: se existem limites materiais claros a partir dos quais se diferencia uma comunidade, como por exemplo uma área geográfica, ou os papéis exercidos formalmente pelos seus membros na estrutura organizativa, existem também fronteiras difusas que se delimitam ao nível da consciência dos seus membros, essencialmente se uma comunidade for pensada como um composto de pessoas em interacção.

Esta abordagem subjectiva à compreensão do que é uma “comunidade”, olhando para o que se define na sua fronteira, torna-se ainda mais interessante, como

propõe o autor, através de um pequeno exercício comparativo entre dois depoimentos feitos pela mesma pessoa: um em que descreva o que é essa comunidade para um estranho, e um outro em que descreva a sua comunidade para um par, ou seja, para alguém que também pertença a essa comunidade. Aqui, Cohen diferencia o que seria uma simplificação tipificada e talvez concordante sobre os limites e a constituição dessa fronteira, em comum com os outros membros (de dentro da comunidade para o exterior), do que seria um relato complexo e experiencial, com certeza idiossincrático (da própria comunidade para si própria). Este exercício enfatiza que a compreensão do que é uma comunidade não se pode afastar da sua dimensão cultural, da própria experiência interpretada dos seus membros.

Cohen argumenta que as pessoas tomam consciência da sua cultura comunitária quando se confrontam com a definição dessa fronteira: quando encontram outras culturas, quando tomam consciência de outras formas de fazer as coisas, ou meramente pelas contradições da sua própria comunidade. Assim, a sugestão deste autor é precisamente compreender o conceito de comunidade, não tanto na sua superficialidade estrutural, mas na própria profundidade conceptual, ou seja, não naquilo que os seus membros fazem, mas como o pensam e como o explicam. É neste sentido que a comunidade é proposta na sua dimensão simbólica. Para compreender o fenómeno em torno do que é uma comunidade, deve-se olhar para as relações sociais que a constituem como repositórios de significado para os seus membros e não como um conjunto de ligações mecânicas.

Cohen expande posteriormente o seu argumento em torno da função dos símbolos enquanto património imaterial de uma comunidade, permitindo não só expressar um significado, mas criar significados individualmente atribuídos, como mediadores de sentido para os membros. Sendo o seu uso partilhado e o seu significado diferenciado dentro da mesma comunidade, o sucesso dessa comunidade está na manutenção subjacente de diferentes interpretações dos seus símbolos, sem que isso ameace as suas fronteiras.

### *Os Jornalistas serão uma Comunidade?*

A investigação na área da Psicologia define o sentido de pertença a uma comunidade como uma experiência própria do indivíduo, que passa pelas fases de associação, influência, integração e preenchimento de necessidades, até à partilha de um

laço emocional; existe um sentimento de pertença e interdependência mútua dos seus membros, uma convicção partilhada de que as suas necessidades podem ser satisfeitas enquanto o grupo se mantiver coeso (Chavis, Hogge, Mcmillan, & Wandersman, 1986).

Se for considerada uma interpretação mais tradicional do conceito de comunidade, torna-se difícil pensar os jornalistas enquanto tal, uma vez que neste estrito sentido ela caracterizar-se-ia, por exemplo, como solidária e cooperante entre os seus membros. Além da mera designação categórica de grupo profissional que os jornalistas partilham entre si, a verdade é que tanto podem ser cooperantes e solidários como concorrentes ferozes com os pares. É previsível que isso aconteça até dentro da mesma organização, dependendo das circunstâncias, das funções ou das tarefas realizadas. Esta forma de estar observa-se, por exemplo, na forma como os jornalistas lutam para ocupar um espaço de captação de um registo, ou quando se tentam diferenciar dos demais por colocar questões mais polémicas numa conferência de imprensa, ou na preservação zelosa e cuidada da privacidade das suas fontes e dos seus contactos.

À luz da abordagem de Cohen, que também sugere que o conceito de comunidade não implica necessariamente uma heterogeneidade nos seus membros, os jornalistas estão unidos por uma fronteira que a própria classe se encarregou de definir. Fidalgo (2006) assinala essa partilha de uma identidade profissional decorrente da definição histórica da profissão de jornalista, que se pode evidenciar nalguns pontos fundamentais: na forma como os jornalistas se associam, como constituíram e reivindicam um conjunto de saberes, como assumiram um papel fundamental na sociedade (de serviço público e responsabilidade social) e, finalmente, na forma como estabelecem uma dimensão ética auto-regulada, que é incontornável ao exercício da profissão (Fidalgo, 2008, p. 181). Um exemplo dessa identidade partilhada é a reivindicação, presente no discurso profissional, de uma jurisdição sobre a colheita e distribuição dos acontecimentos e dos factos relevantes numa lógica de objectividade, que funciona como um factor de distinção e facilitador de uma certa solidariedade profissional (Michael Schudson & Anderson, 2009).

E se não parece existir dúvida que os jornalistas partilham uma identidade profissional, não é menos evidente um *modus operandi* comum ao serviço da descrição da realidade e que assenta na curiosidade própria e noutras linhas estruturantes, como a pertinência e importância da informação que é veiculada, a consciência e valorização da profissão e a competitividade do meio (Graça, 2007). Ou poder-se-ão referir também as regras de escrita institucionalizadas pelos jornalistas (Neveu, 2005), como a regra dos 5

Ws, a pirâmide invertida, a recorrente questão da objectividade como ritual estratégico, a utilização das aspas, o recurso às fontes institucionais, o respeito pelo senso comum, a apresentação dos factos, ou o registo de vários pontos de vista. Qualquer jornalista está familiarizado com o questionar para esclarecer o “quem, como, quando, onde e porquê”, tem uma preocupação com a objectividade e o rigor do seu trabalho. Estes são exemplos de um património simbólico comum.

A perspectiva proposta por Zelizer (2000, p. 33) “encara o jornalismo não só como uma profissão mas também como uma comunidade interpretativa, unida pelo discurso partilhado e pelas interpretações de acontecimentos públicos relevantes”. Os jornalistas adquirem o estatuto de profissionais quando realizam um conjunto de práticas na selecção e difusão de notícias, como o esforço pela imparcialidade, pela verificação das fontes ou pela objectividade. De acordo com a autora, os jornalistas formam uma rede informal na respectiva comunidade. Aliás, considera que o jornalismo é uma profissão diferente, porque os seus elementos não se legitimam por percursos formais de aprendizagem e licenciamento; refere também que os jornalistas têm tendência para evitar as escolas de jornalismo, os livros de ensino da profissão, os códigos de conduta jornalística e as associações profissionais. No entanto, um tanto paradoxalmente, os jornalistas agem enquanto comunidade “ainda que não se organizem exclusivamente segundo as linhas da profissão.”(p.36).

A ideia simbólica de comunidade parece, assim, fazer sentido para compreender melhor os jornalistas num determinado contexto, em que estão unidos por uma identidade comum, um conjunto de símbolos e procedimentos partilhados.

### *Os jornalistas enquanto Comunidade de Prática*

Há um traço comum a todos os jornalistas na sua profissionalização, que é a passagem por um processo de socialização na sua comunidade profissional: um período de experiência na primeira entidade empregadora, com desempenho supervisionado por um ou mais jornalistas, responsáveis pelo acompanhamento e integração do novo membro no contexto local. Esta socialização pode ser vista como um processo que leva o recém-chegado a tornar-se elemento de uma organização, sendo o mesmo processo determinante da acção social, ideológica e cultural que incide sobre a forma e conteúdo das próprias notícias (Sousa, 2000). Assiste-se a uma transformação do indivíduo: uma

aculturação à organização que envolve a aprendizagem e a mobilização prática das suas competências.

É certo, portanto, que existe uma imensa riqueza na forma como as competências profissionais em jornalismo se desenvolvem dentro da prática profissional e em comunidade, o que já acontecia antes da existência de estudos superiores na área. Este processo de aprendizagem assenta essencialmente no exercício da profissão, na realização de tarefas que seguem um caminho de complexidade gradual: à medida que as boas práticas e a qualidade geral dos conteúdos produzidos se verificam, novas oportunidades são propostas ao iniciado. Ora, este tipo de aprendizagem profissional e social tem o seu enquadramento no conceito de Comunidades de Prática, na linha da teoria da Aprendizagem Situada proposta por Lave e Wenger (1991). Esta teoria presta uma visão sobre a forma como o conhecimento humano é construído, de forma dinâmica, enquanto o indivíduo observa o que resulta das suas acções, situadas numa matriz social, enquanto membro de uma comunidade, ou de uma comunidade de prática (Clancey, 1995).

Wenger sugere uma dimensão social da aprendizagem baseada na competência social (definida por termos históricos e sociais) e na experiência pessoal (enquanto motor de desenvolvimento da comunidade), distinguindo três modos de pertença pelos quais se participa num sistema social de aprendizagem: o compromisso, a imaginação e o alinhamento. Estes modos de pertença têm formas variadas entre a interacção local e a participação global, podendo ser entendidos com alguns exemplos:

- Compromisso: observa-se na participação em actividades conjuntas, na produção de artefactos ou na interacção com os colegas de trabalho;
- Imaginação: observa-se na construção da própria imagem e da imagem da comunidade;
- Alinhamento: observa-se num processo mútuo de coordenação de perspectivas, interpretações e acções tendo em vista valores essenciais para a comunidade.

Numa proposta de explicação mais abrangente sobre os processos centrais de socialização do indivíduo numa comunidade de prática, Wenger (1999) propõe uma definição complexa do conceito de prática, em que a produção social de significados é o nível relevante de análise para a mesma ser compreendida. Deste ponto de vista, a negociação de significados é um processo dinâmico através do qual se experimenta uma interacção comprometida com o mundo e se reflecte sobre ela, que implica uma

dualidade complementar, um efeito recíproco, entre participação (enquanto experiência de pertencer a um grupo e de tomar parte activa nos seus acontecimentos) e reificação (a produção de objectos que dão forma a essa experiência). Na mesma obra, a prática é também conceptualizada como a própria fonte de coerência de uma comunidade, como um processo de aprendizagem, ou ainda como elemento gerador de fronteiras e periferias.

De certa forma, estes fundamentos do funcionamento das comunidades de prática também ilustram o que poderá ser um percurso de desenvolvimento profissional, numa visão eminentemente social e participada do fenómeno da aprendizagem no indivíduo. Assim, o fenómeno da aprendizagem está sempre referenciado a uma comunidade, a um conjunto de situações adstritas a um contexto onde os iniciados progridem sob uma supervisão próxima de um tutor, junto de outros nas mesmas circunstâncias, ou na interacção com outros mais experientes. Este percurso é marcado pela edificação de um repertório de competências discretas que os faz aproximar sequencialmente da periferia para o centro da comunidade, à medida que assumem nela uma maior relevância (Fox, 2000). A explicação sobre o conjunto de circunstâncias que poderão influenciar ou mesmo determinar este percurso aparentemente linear está ligada à formação de uma identidade própria, e dá significado ao envolvimento do indivíduo nas práticas da comunidade. Como refere Wenger: “Uma forma muito periférica de participação, por exemplo, pode revelar-se como central para a identidade de alguém porque conduziu a alguma coisa significativa.” (1999, p. 155).

Dall’Alba e Sandberg (2006), ao rever os principais modelos contemporâneos de desenvolvimento profissional, assinalam que estas abordagens partem de uma base fundamental comum, em que a acumulação de conhecimento que subsiste ao processo funciona numa lógica de passo-a-passo, por estádios cumulativos de experiência no contexto profissional. Estes autores argumentam que estas abordagens não evidenciam um aspecto que consideram fundamental no desenvolvimento de competências profissionais: a importância de compreender a prática, em lugar de conhecer os seus atributos.

Daqui resulta que um conhecimento isolado sobre o contexto e algumas competências não bastam para atingir um nível de proficiência sem estarem conjugados com a intuição para avaliar cada situação particular, em comparação com experiências anteriores. Esta centralidade sobre a compreensão do contexto que emerge da própria interpretação individual é inspirada no conceito de “habit” de Dewey, onde o

entendimento que surge da acumulação de conhecimento e competências está mergulhado numa prática dinâmica e intersubjectiva (conhecer, agir e ser), e no conceito de “unfolding circularity” de Heidegger, em que a compreensão pressupõe e elabora sobre alguma coisa já antes interpretada e percebida. Como assinala Lave (1993), o conhecimento, quando é colocado na prática, passa por um processo de construção e transformação.

A ideia de comunidades de prática e a sua utilidade para compreender o processo de desenvolvimento profissional do jornalista está na valorização clara do ambiente social de aprendizagem no grupo de referência onde o indivíduo é co-participante, em detrimento da visão mais tradicional que olha para os processos cognitivos ou comportamentais, ou que meramente traduz em descrição uma receita para o sucesso profissional. A participação, a prática do indivíduo, que por sua vez está situada num determinado contexto, permite-lhe criar oportunidades de reflexão, de construção de significados e da sua própria identidade. Os outros jornalistas e os trabalhos que produzem são sempre motivo de referência para a própria classe. O próprio sentido de comunidade e auto-regulação é alimentado no ambiente profissional do jornalismo, não apenas pelos profissionais, mas também pelas próprias organizações, influenciando largamente a forma como a profissão é assumida e interpretada.

## **Parte 2 - Metodologia de investigação aplicada**

### **3.1. A investigação-acção enquanto método de pesquisa**

A nossa investigação constituiu-se como uma abordagem ao problema de como educar uma nova geração de jornalistas através de aprendizagens inovadoras, baseadas em contextos de aprendizagem mediados pela tecnologia. Adoptámos uma metodologia global de investigação-acção para essa abordagem, que nos pareceu uma resposta adequada à nossa motivação intrínseca para avaliar e reflectir sobre as nossas próprias práticas pedagógicas, procurando melhorá-las e adequá-las aos desafios emergentes do campo da educação para o jornalismo. A investigação-acção enquanto método de pesquisa, porém, pode representar direccionamentos diferenciados, que variam de acordo com os objectivos da pesquisa e as suas próprias circunstâncias contextuais, pelo que tentaremos, para já, percorrer e aprofundar alguns desses significados, para melhor descrever e explicar a nossa própria interpretação e aplicação.

Greenwood e Levin (2007) definem globalmente a investigação-acção como um processo de pesquisa de âmbito social, em que um investigador e os membros de um grupo (uma organização, uma comunidade ou uma rede) procuram para si próprios uma situação mais justa, satisfatória ou sustentável. Nesse processo está prevista uma definição conjunta dos problemas que devem ser abordados e a geração de conhecimento relevante sobre essas questões, de forma a agir sobre a sua resolução, interpretando posteriormente os resultados obtidos. Como referem estes autores, está subjacente ao processo de investigação-acção não só um princípio de acção, de intervenção em questões concretas e reais, mas também um pressuposto de que o ser humano tem a capacidade para “acumular, organizar e usar conhecimento complexo no seu quotidiano” (2007, p. 4).

Um breve olhar para a investigação-acção enquanto método de pesquisa na literatura deparar-se-á frequentemente com o facto das suas raízes se encontrarem no pensamento e na produção científica de Kurt Lewin (Koshy, 2005; Smith, 2001a; Zeichner, 2001), a quem se atribui a criação do conceito (Lewin, 1946). De acordo com Kemmis (cit. em Creswell, 2008, p. 597), Lewin, terá lançado alguns dos fundamentos modernos da investigação-acção, tais como a metodologia de intervenção em ciclos sucessivos de planeamento-acção-observação-avaliação, a participação responsável e voluntária, o impulso democrático do envolvimento e uma contribuição para a mudança social.

Creswell (2008) reconhece três momentos de evolução do âmbito da investigação-acção enquanto concretização metodológica: um primeiro momento enquanto processo de resolução de questões de âmbito sociológico, ao qual se segue um segundo momento que incide sobre a necessidade de envolver os praticantes, (e.g. professores) na procura de soluções para os seus desafios e problemas, e, mais recentemente, um terceiro momento identificado em movimentos comunitários de cariz emancipatório, em que grupos organizados se empenham, participam e se envolvem em processos de mudança, *i.e.* na resolução de problemas comuns.

Quanto à investigação-acção aplicada ao vasto campo temático da educação, na literatura também se encontram reconhecidas diferentes escolas de prática, emergindo principalmente do contexto cultural Anglo-saxónico, que viriam a influenciar o desenvolvimento dos sistemas educativos de muitos países, incidindo essencialmente sobre questões relacionadas com o desenvolvimento curricular, ultimamente envolvendo o próprio professor como investigador das suas práticas (Zeichner, 2001).

Mills (2007) reconhece duas grandes famílias de investigação-acção aplicada ao campo da educação, diferenciadas pelo seu foco essencial: são elas a investigação-acção prática e a investigação-acção participatória. No primeiro caso, a metodologia de investigação-acção serve a intervenção nas práticas educativas referenciadas a um contexto, da perspectiva do professor que, aperfeiçoando as suas próprias competências, pretende chegar à melhoria das experiências de aprendizagem dos seus alunos. No segundo caso, a investigação-acção assume uma dimensão mais abrangente, tendo por objectivo a resolução de questões de âmbito social ou comunitário, envolvendo a emancipação de um determinado grupo no processo, no sentido da sua valorização e *empowerment*. Mais adiante tentaremos posicionar a nossa própria investigação nestes territórios.

Kemmis e McTaggart (2000), dentro do que consideram situar-se no âmbito da investigação-acção participatória, referem-se explicitamente a “investigação-acção na sala de aula” (p.569). Indicam que esta tipologia inclui uma perspectiva interpretativa da investigação, em que é o próprio professor que recolhe os dados, tendo em vista a melhoria das suas práticas pessoais. Assim, situam a ênfase desta metodologia na prática, enquanto produto da acção que resulta do esforço de interpretação e de intervenção da situação em causa. Os mesmos autores assinalam também um conjunto de críticas, em representação dos pontos por onde esta metodologia tem vindo a ser questionada, sinalizando à partida a relevância central dada ao professor, por alternativa

a outras formas de conhecimento da realidade escolar, que poderão dispensar padrões de suporte comunitário e de mudança social para um desenvolvimento significativo, citando aqui os referenciais teóricos e discursivos de movimentos como o feminismo, o racismo, a teoria crítica, entre outros.

Aproveitar a estruturação conceptual delimitada por estas abordagens para caracterizar o nosso próprio projecto de investigação, parece-nos agora pertinente. Começávamos por referir que o nosso projecto se caracteriza essencialmente enquanto investigação-acção prática, por ter incidido sobre um contexto específico de formação académica do ensino superior na área do jornalismo, tendo revertido os seus resultados para esse mesmo contexto.

A nossa abordagem ao problema de investigação, descrito previamente de uma forma bastante abrangente (quase como um desafio), de como educar uma nova geração de jornalistas através de aprendizagens inovadoras, baseadas em contextos de aprendizagem mediados pela tecnologia, passou pela definição e teste de uma estratégia pedagógica que se pudesse aplicar e testar nesse enquadramento. Fizemo-lo no curso de comunicação da Escola Superior de Educação de Coimbra, focando particularmente os resultados dessa estratégia pedagógica nos relatos dos alunos sobre a sua experiência. Da planificação intencional dos ciclos, e da nossa própria reflexão crítica que daí resultou, reconhecemos que se beneficiou o desenvolvimento das nossas práticas e que se criaram experiências de aprendizagem diferenciadas no percurso académico dos alunos participantes. Esta linha caracteriza o nosso projecto como investigação-acção prática.

Não nos parece, todavia, que essa seja a única perspectiva explorada no nosso projecto de investigação-acção, uma vez que a nossa reflexão nos fez questionar o contributo dessa mesma estratégia pedagógica para uma ideia de consciencialização crítica criada nos alunos, incidindo sobre as perspectivas do seu percurso até uma profissão caracterizada em Portugal pela precariedade e pelo difícil acesso, como já tivemos oportunidade de referenciar. Ora, quando um projecto de investigação-acção contribui para uma questão sociológica, focando experiências que, de facto, abram novas perspectivas e que resultem em mais *empowerment*, emancipação e auto-representação de um determinado grupo, entramos no âmbito da chamada investigação-acção-participatória, que também assumimos neste trabalho.

### 3.2. O fenómeno da educação em jornalismo e o nosso problema de investigação

O problema de investigação que adoptámos incide sobre a questão de como educar uma nova geração de jornalistas através de experiências de aprendizagem inovadoras baseadas em contextos de aprendizagem mediados pela tecnologia. Estamos assim, colocados diante de um fenómeno que nos merece alguma clarificação, em benefício da fundamentação metodológica que escolhemos como abordagem.

Anteriormente, tivemos oportunidade de descrever a educação para o jornalismo como um fenómeno que não dispõe um espaço transversal, culturalmente partilhado entre as diversas aproximações (De Burgh, 2005) e em que as organizações de ensino superior são desafiadas a fundamentar o seu papel através da investigação (Vercic, 2010). Assinalámos como é relativamente recente a educação para o jornalismo em Portugal, que entretanto se diversificou na oferta e se caracteriza pela facilidade de acesso, o que não significa que não seja um campo de tensões e debates, em que os maiores progressos se situam no âmbito do reconhecimento da profissão e no desenvolvimento curricular (Pinto & Marinho, 2009). A educação para o jornalismo é, assim, um fenómeno multifacetado.

Salientámos, também, com interesse, a forma como alguns autores reconhecem que a educação para o jornalismo deva incidir sobre práticas institucionalizadas de representação, uma vez que o jornalismo é um actor social relevante na produção e circulação de significados sociais (Skinner et al., 2001), ou que diante de um novo paradigma tecnológico, em que emergem novos sentidos comunitários, se devem testar formas alternativas de praticar o jornalismo (Mensing, 2010). Concordamos, por isso, que a educação para o jornalismo pode ser considerada como um fenómeno social, que se origina da necessidade decorrente da função social do jornalismo e da própria prática profissional.

Na sua investigação sobre as experiências ocupacionais de pessoas a frequentar formação em jornalismo, Bigi (2012) propõe que se compreenda a formação em jornalismo como uma entidade social. O seu argumento para essa posição ontológica baseia-se no reconhecimento de que o jornalismo e a elaboração de notícias são, eles próprios, a construção de uma realidade social<sup>7</sup>. Assim, defende que, tal como a prática do jornalismo, a formação em jornalismo não pode ser vista como uma realidade

---

<sup>7</sup> Neste argumento, Hugo Bigi cita Tuchman (1978) e Fishman (1980).

externa, mas como um processo emergente de produção e reprodução contínuas. Deste reconhecimento infere que o jornalismo e a produção de notícias não se consideram entidades sociais com uma realidade externa aos jornalistas, enquanto actores sociais. Aliás, são construções elaboradas a partir das suas acções (produção de notícias) e percepções<sup>8</sup>, como se observa na citação seguinte:

"A ordem social do jornalismo enquanto ocupação, neste caso, originalmente como uma ocupação no contexto da formação fora do trabalho, deve ser vista como o resultado de padrões de acção consensualizados, que estão num estado de negociação contínua." (Bigi, 2012, p. 110)

Nesta investigação, o autor serviu-se da fenomenologia como posição epistemológica, argumentando em favor dessa abordagem para compreender experiências de aprendizagem em jornalismo, fora do âmbito profissional, num fenómeno que é pouco investigado. Assim, este autor valorizou uma lógica de compreensão, pela ênfase dada à interpretação do discurso dos participantes e dos seus significados, focando a compreensão do mundo social da população estudada, examinando a interpretação que as pessoas fazem desse mundo.

A nossa perspectiva metodológica é, certamente, partilhada. Na resposta ao problema de investigação, formulado como um desafio em aberto, perseguimos a definição de uma estratégia pedagógica que incluísse o suporte mediador de recursos tecnológicos, para valorizar e diferenciar uma experiência de aprendizagem contextualizada num território específico do ensino superior de jornalismo. Escolhemos uma abordagem de investigação-acção, que será melhor fundamentada na secção seguinte, que nos permitiu não só chegar a uma resposta possível à questão formulada, mas também intervir na realidade, procurando pela melhoria dessas experiências de aprendizagem. Serviu-nos a interpretação dos relatos dos alunos participantes, que sucessivamente experimentaram e reflectiram essas experiências de aprendizagem, que também teremos oportunidade adiante para clarificar, na sua realização e direccionamento.

---

<sup>8</sup> Neste argumento, Hugo Bigi cita Tuchman (1978) e Schudson (M. Schudson, 2002, 2005).

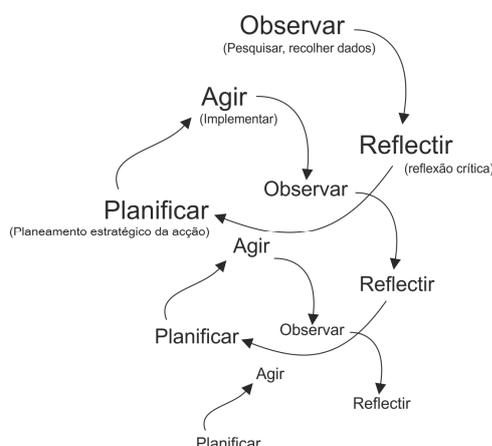
### 3.3. O nosso percurso de investigação-acção à luz da literatura

Chegados ao âmbito da aplicação metodológica da investigação-acção ao campo da educação, parece-nos pertinente lançar a definição proposta por Bridget Somekh (2006), na medida em que nos servirá para clarificar as particularidades do nosso próprio percurso. Esta autora propõe uma definição abrangente e inclusiva de investigação-acção aplicada à educação, através da observação de alguns princípios metodológicos, claramente ligados ao que foi já aqui referido. Aproveitamos cada um desses princípios, de seguida, para percorrer as particularidades do nosso percurso de investigação-acção, ainda que o façamos para já de uma forma mais sintética.

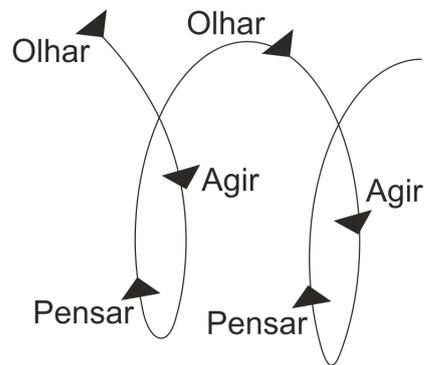
*1/8. A investigação-acção integra investigação e acção em ciclos de fases, que envolvem recolha e análise de dados e o planeamento e implementação de mudanças.*

O primeiro desses princípios refere-se à integração de investigação e acção em ciclos sucessivos, que implicam a recolha e análise de dados, bem como o planeamento e implementação de mudanças. Desde a proposta inicial de Lewin, de fases de planeamento, observação, acção e avaliação, já referenciada, o delineamento e implementação de uma metodologia de investigação-acção surge-nos representado na literatura em formas aproximadas, como um círculo virtuoso, ou como uma espiral que, a cada etapa, nos vai aproximando do objectivo (Figuras 1 e 2).

**Figura 1: Adaptação de modelo de processo de investigação-acção em espiral, proposto por O’Leary (2004, p. 141)**



**Figura 2: Adaptação de modelo de processo de investigação-acção em espiral, proposto por Stringer (2007, cit. em Creswell 2008, p.584)**



A nossa experiência de investigação-acção seguiu também a lógica sugerida nestes modelos. Partimos para a investigação empenhados em reflectir sobre a nossa própria prática profissional, enquanto docente na área da comunicação e do jornalismo. Como iremos mais adiante apresentar, na descrição das experiências realizadas na plataforma *Moodle*, fomos particularmente motivados, por indicadores que observámos durante a utilização desse recurso tecnológico de ensino a distância, a idealizar e a intervir na exploração das potencialidades de novos contextos de aprendizagem mediados pela tecnologia, baseados em actividades pedagógicas individuais e de grupo. Com esta motivação original, acompanhámos e participámos nas actividades dos contextos criados, tendo estruturado uma recolha de dados que nos permitiu ir ao encontro das representações dos alunos associadas à sua experiência. A interpretação destes dados foi o contributo essencial, a partir do qual definimos oportunidades de melhoria e de tradução de boas práticas num modelo de acção: um ponto de chegada após três ciclos, em que testámos soluções que resultaram em experiências de aprendizagem diferenciadas.

*2/8 A investigação-acção tem na sua base uma relação colaborativa entre os participantes e os investigadores*

Ao apresentar este princípio, a autora apela à definição clara da parceria entre os participantes e os investigadores, de forma que se reconheçam mutuamente as formas de constituição e de exercício de poder. Ora, o nosso projecto de investigação foi elaborado sobre um contexto real de aprendizagem, onde estiveram envolvidas

temáticas relacionadas com o jornalismo e o seu exercício no ciberespaço, em que sempre esteve mobilizada uma relação colectiva entre o professor (e investigador) e grupos diferenciados de alunos. Somekh (2006) refere-se a esta relação de colaboração em termos de fluidez, para que se garanta apoio mútuo, e em termos de demarcação, de forma a permitir contribuições apropriadas dentro dos constrangimentos existentes.

As questões éticas foram, aqui, uma preocupação nossa, dado que sempre foi respeitado um conjunto de pressupostos programáticos e regulamentares associados ao facto de os participantes se encontrarem a realizar um percurso académico. Adiante deixaremos mais explícitos alguns dos valores fundamentais que nos acompanharam na interpretação do que representa essa relação professor-aluno, nomeadamente sobre o papel de “mediador”, que lhe reconhecemos, no acesso dos alunos a uma certa consciência crítica através da qual se conquista a autonomia e um futuro previamente idealizado. Para já, é importante sublinhar que obtivemos a colaboração de alguns destes alunos, que experimentaram as actividades pedagógicas que fomos idealizando e concretizando, e que posteriormente nos ajudaram a perceber os seus resultados, partilhando as suas ideias, representações e sentimentos associados. A sua colaboração foi fundamental para alimentar a nossa reflexão crítica em cada um dos ciclos concretizados, em busca do aperfeiçoamento de uma estratégia pedagógica que respondesse ao nosso problema de investigação.

*3/8 A investigação-acção envolve o desenvolvimento de um tipo de conhecimento e compreensão únicos*

Este princípio convida-nos a olhar para as vantagens desta metodologia em relação a outras opções. Koshy (2005) destaca o facto de a investigação-acção se desenvolver num contexto real, o que permite aos participantes, particularmente ao investigador, uma visão interna do fenómeno em causa que pode ser partilhada com outras partes interessadas. Por outro lado, reconhece a possibilidade de intervenção no contexto à medida que o projecto decorre, o que resulta dos momentos de reflexão e de avaliação. Noutra perspectiva, assinala ainda que a investigação-acção possibilita a emergência de formulações teóricas.

Do nosso ponto de vista, reconhecemos que este projecto de investigação-acção concretizou estas intenções face aos objectivos e metas que pretendíamos atingir, como será posteriormente apresentado na Partes 3 e 4 deste trabalho. A utilidade dessa

visão privilegiada do contexto em que a investigação decorreu, ele próprio alvo de um esforço de configuração e de planeamento nas actividades realizadas, faz sentido na exacta medida do rigor colocado na sua apresentação e descrição, que tentámos apresentar de uma forma eficiente. A descrição dos três ciclos, que mais adiante se seguirá, contém essa lógica de construção sobre a reflexão anterior, que permitiu intervir nos contextos de aprendizagem testados.

*4/8. A investigação-acção parte de uma visão de transformação social e de aspirações de maior justiça para todos.*

Neste princípio metodológico caracterizador da investigação-acção, Somekh (2006) chama a atenção para o compromisso de não-neutralidade que lhe está associado, uma vez que os investigadores estarão comprometidos com um conjunto de valores e com a implementação de mudanças, ao mesmo tempo que, moralmente, devem incentivar a compreensão e o envolvimento dos participantes na questão em causa. Esta característica remete-nos novamente para a caracterização do nosso projecto enquanto investigação-acção participatória, que a determinada altura assumimos como resultante da mobilização de uma certa consciência crítica, nos alunos participantes, nomeadamente sobre as suas perspectivas futuras na profissão de jornalista, que foi explorada nos ciclos do nosso projecto. Apesar do nosso foco principal ser o aperfeiçoamento de uma estratégia pedagógica, ele integra-se numa visão de que a formação superior em jornalismo é essencial para essa prática profissional e na constatação de que o acesso à profissão é uma expectativa dos nossos alunos nesse percurso. Como será posteriormente apresentado, as referências à aproximação das actividades realizadas a um futuro na profissão de jornalista, identificadas nos relatos das experiências pessoais dos alunos, evidenciam essa ideia, que partilhamos, de que a formação académica deve ser, também, uma aproximação às práticas profissionais.

*5/8. A investigação-acção envolve um elevado grau de reflexão e de sensibilidade sobre o papel do “eu-investigador” que medeia o processo de pesquisa*

A perspectiva subjacente a este princípio metodológico aponta claramente para importância da construção e representação da identidade do próprio investigador no processo de investigação-acção, que Somekh (2008) compreende enquanto resultante

das redes de relações interpessoais e profissionais, que permitem um posicionamento político e estratégico mais relevante. A título de exemplo, McIntyre (2008), ao relatar a sua experiência num projecto de investigação-acção participatória, fala desse posicionamento como uma negociação dialéctica que tem lugar no contexto das relações sociais, em que o seu processo auto-reflexivo permitiu colocar em perspectiva a forma como a sua própria história e experiência afectou a “habilidade para ouvir, questionar sintetizar, analisar e interpretar conhecimento, emergente de um processo de investigação-acção participatória.” (pag.9), para lidar com as questões de raça, idade, estatuto educacional e classe social que pontuaram essas interacções sociais.

No nosso projecto de investigação-acção, o papel de professor-mediador nas interacções sociais decorrentes das actividades propostas não foi contestado por nenhuma dessas questões, sempre foi aceite de uma forma natural pelos alunos participantes, talvez como consequência do seu envolvimento próximo nalgumas tomadas de decisão, ou da transferência de iniciativa. Desse ponto de vista, a valorização colocada na participação dos alunos, foi um facilitador da interacção social com o professor-investigador.

*6/8. A investigação-acção envolve um compromisso exploratório com uma grande amplitude de conhecimentos de outros campos.*

Neste princípio metodológico Somekh (2008) pretende chamar a atenção para a importância de usar o conhecimento existente para testar a utilização prática e o poder explicativo que resultam da investigação-acção. As áreas de conhecimento directamente envolvidas no nosso projecto de investigação-acção situam-se no âmbito da educação para o jornalismo, mais concretamente com o seu exercício nas novas formas de participação permitidas pelo ciberespaço. Fomos assim conduzidos a olhar, por exemplo, para os desafios à profissão de jornalista colocados pelo paradigma tecnológico, ou para a nova cultura das audiências, enquanto representações de um fenómeno transversal na sociedade moderna, de que demos conta no estado de arte. Mais ainda, a abordagem fenomenológica e sócio-cultural que adoptámos para estudar as representações associadas às experiências de aprendizagem, através dos relatos dos alunos, levou-nos à interpretação das suas percepções pessoais, dos seus sentimentos e expectativas futuras.

*7/8. A investigação-acção suscita uma aprendizagem enérgica para os participantes, porque combina reflexão com a prática*

Este princípio metodológico remete para um dos valores fundamentais da investigação-acção: a combinação da pesquisa com a reflexão sobre as práticas. Ora, para o nosso projecto de investigação-acção, a questão da aprendizagem esteve na primeira ordem de prioridades, dado que testámos sucessivamente uma estratégia pedagógica, num contexto de ensino superior. Da experiência dessa estratégia e da reflexão estruturada, resultou uma aprendizagem válida para nós próprios, para o nosso papel de professor-investigador. Nessa estratégia, a prática foi um dos pontos centrais através da qual se envolveram os alunos, que viriam a valorizá-la nas suas descrições da experiência, o que nos fez reflectir sobre a sua adequação e nas suas potenciais mais-valias.

*8/8. A investigação-acção foca a compreensão de contextos históricos, políticos e ideológicos mais abrangentes, que formam e condicionam a actividade humana.*

O último dos princípios metodológicos que caracterizam a investigação-acção sugerido por Somekh (2008) convoca o posicionamento dos resultados dessa metodologia numa ideia mais abrangente do contexto da actividade humana. Deste ponto de vista, o nosso projecto de investigação-acção representa apenas uma experiência local, não deixando porém de se constituir como um exemplo de como um contexto de educação para o jornalismo saiu das suas fronteiras naturais para ir ao encontro dos desafios que se colocam no acesso à profissão.

### **3.4. O campo de realização da investigação: sujeitos e dados**

Nesta secção pretendemos identificar o campo em que a investigação foi realizada e descrever, de uma forma global, os procedimentos de recolha de dados de que nos servimos ao longo do projecto de investigação-acção. Posteriormente, na apresentação de cada um dos ciclos (Parte 3), os aspectos mais detalhados dos procedimentos de recolha de dados e de caracterização dos diferentes grupos participantes são colocados mais em detalhe.

Já se referiu que o campo em que a investigação foi realizada se localizou no contexto do curso de comunicação social da Escola Superior de Educação de Coimbra, envolvendo mais directamente os alunos dessa licenciatura que frequentaram a disciplina do plano curricular “Atelier de Cibercultura”, que posteriormente chamaremos também na forma abreviada apenas de Cibercultura. Mais adiante, também na terceira parte deste trabalho, teremos oportunidade de fundamentar a forma como essa disciplina se constituiu como o campo de investigação, reflectindo também sobre as particularidades desse contexto de ensino superior politécnico.

Tendo já aqui situado e fundamentado a nossa opção por uma metodologia de investigação-acção na abordagem ao problema de como educar uma nova geração de jornalistas através de aprendizagens inovadoras, baseadas em contextos de aprendizagem mediados pela tecnologia, foi evidenciado que o nosso esforço se concentrou na idealização e teste de uma estratégia pedagógica nos seus resultados mais indirectos.

Dizemos indirectos porque, na realidade, uma estratégia pedagógica implementada num contexto de ensino superior deve, em primeiro lugar, privilegiar a aprendizagem programada, seja nos seus conteúdos ou competências previstas para a disciplina em causa. Porém, se o nosso problema de investigação inclui a busca de uma aprendizagem inovadora e, desse ponto de vista, diferenciada no percurso académico dos alunos participantes, teríamos de recolher um tipo de dados que nos permitisse chegar às dimensões da sua interpretação e representação. Foi, assim, intencional a procura pela construção dessa representação da experiência de aprendizagem na forma como foi vivida, experienciada e sentida pelos seus destinatários.

Escolhemos, portanto, entrevistar uma selecção de alunos participante de cada uma das experiências idealizadas, em representação do grupo total. Essas entrevistas tiveram lugar sempre num momento em que as actividades dos respectivos projectos se

encontravam formalmente encerradas e quanto as próprias formalidades da disciplina, em termos de avaliação e classificação, estavam fechadas.

Em função do que foi desenhado em cada um dos ciclos, foi criado um guião de entrevista, com o objectivo de assegurar a abordagem das temáticas que fomos considerando como centrais e mais relevantes para o problema de investigação. Esses momentos de entrevista foram registados em áudio, transcritos para texto e alvo de técnicas de análise de conteúdo, que teremos também oportunidade de clarificar mais adiante, antes da apresentação dessas reflexões e resultados.

### **3.5. Os desafios éticos e as limitações da nossa investigação**

A adopção de uma metodologia de investigação-acção representou, na nossa perspectiva, um conjunto de desafios éticos com os quais lidámos e que pretendemos esclarecer, que se relacionam com a legitimidade na realização da investigação e a validade dos dados recolhidos.

Em relação à legitimidade para realizar a investigação num contexto real, fundamentamo-la numa motivação pessoal pela melhoria das nossas práticas, o que poderá não ser um argumento suficientemente entendido para envolver terceiros nesse movimento, sem, pelo menos, um voto informal de confiança e uma consciência informada. Foi por isso que, fizemos questão de explicar aos diferentes grupos de alunos, no início de cada experiência, e de uma forma muito clara, dois pontos essenciais: que as actividades que seriam realizadas estariam a ser alvo de uma reflexão pessoal enquadrada no projecto de doutoramento da professora, e que as actividades propostas não iriam determinar quaisquer limitações no cumprimento dos objectivos estabelecidos no programa da disciplina. O facto de termos conduzido as experiências de teste da estratégia pedagógica numa disciplina obrigatória do percurso académico dos alunos determinou o envolvimento de todos os que optaram pela avaliação por frequência. Ficámos porém, confortáveis com esse facto, dada a apresentação dos argumentos referidos aos alunos. Já nas fases de selecção de alunos para as entrevistas, a participação foi validada pela aceitação de um convite.

As entrevistas, tendo sido conduzidas pelo próprio professor, estiveram sujeitas à interferência do seu papel e das suas responsabilidades, decorrentes das experiências realizadas. Este factor poderia reconhecidamente inibir a prestação de declarações menos favoráveis nas entrevistas. Lidámos com essa situação garantindo aos alunos participantes que as conversas seriam confidenciais, e que as suas opiniões (favoráveis, ou não), não seriam questionadas, a não ser em benefício de uma eventual clarificação da informação.

Claro que nenhum investigador poderá garantir a isenção de dados recolhidos nestas condições, em que as partes interessadas se confrontam numa interacção em que o assunto é uma circunstância em que se representaram papéis desiguais na relação de poder. O facto de termos realizado as entrevistas depois de fechadas as formalidades curriculares, nomeadamente da atribuição de notas, terá amenizado esse potencial desvio. Como assinalam Wooffitt e Widdicombe (2006), muitas vezes, quem realiza a

pesquisa não compreende a entrevista como uma ocasião que é mediada pela linguagem e que certas características dessa interacção se manifestam em “consequências para a própria entrevista e para a natureza dos dados aí recolhidos” (p.48). Foi por isso que optámos pela técnica de entrevista semi-estruturada, em alternativa a outras formas mais abertas, o que garantia um maior foco na temática desejada como dado de informação relevante.

A limitar a nossa investigação está também a consciência de que se trata, essencialmente, de uma reflexão pessoal. Lidámos com esta situação da forma que nos pareceu mais correcta: expondo e partilhando informação, planificação e as nossas perspectivas com um conjunto restrito de pessoas, em que se incluiu o orientador deste trabalho e dois colegas, também a realizar os seus percursos de investigação.

### **Parte 3 - Do *Moodle* ao *Facebook*: três ciclos de investigação-acção**

#### 4. A exploração das potencialidades do *Moodle*

Iniciamos este capítulo com a descrição do que foi o projecto e-Comunicar, a nossa primeira abordagem ao uso formal de ferramentas de *software* social para a formação em jornalismo, no caso congregadas na plataforma de gestão da aprendizagem *Moodle*.

Por ter servido como base para a nossa investigação futura e pelos seus resultados inspiradores ao nível da adesão e participação dos alunos do Curso de Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), este projecto foi como um momento de abordagem exploratória à problemática aqui presente, sobre como educar futuros jornalistas. Mais do que abrir as portas a um percurso de aprendizagem partilhado em comunidade, que privilegia um contacto próximo com as novas tecnologias, deste projecto surgiram principalmente indícios interessantes para definir os contornos de um questionamento sobre como é que este género de recursos tecnológicos, trazendo inovação ao processo de ensino e aprendizagem, pode contribuir para uma maior preparação para os desafios futuros do mercado de trabalho do jornalismo.

Apesar da distância temporal que já separa a realização do projecto e-Comunicar do momento actual, fomos dando conta da sua execução e das suas sinergias em diferentes momentos, reflectindo em torno das potencialidades pedagógicas que o uso do *Moodle* permitia, nomeadamente suportando uma experiência de aprendizagem social (Patrão, 2006) ou evidenciando os contornos da sua implementação institucional (Patrão & Soeiro, 2009a, 2009b).

#### 4.1. Contextualizar o *Moodle*

Actualmente, o acrónimo *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) dispensa apresentações formais, considerando a sua divulgação e utilização massiva: há mais de 75000 sites registados que usam esta solução tecnológica de gestão da aprendizagem criada por Martin Dougiamas, já no ano de 2002. Encontramos três argumentos a suportar o sucesso do *Moodle*: o facto de ter uma licença de utilização gratuita, o facto de ter na sua base uma filosofia educativa consistente, baseada em teorias construtivistas e, por último, o facto de contar com uma imensa comunidade a contribuir activamente para o seu desenvolvimento e suporte (Cole & Foster, 2009).

O nosso projecto e-Comunicar acontece numa altura em que o *Moodle* passava por uma extensa disseminação no meio académico, não só no ensino superior como também no ensino secundário. Este processo de disseminação acontecia muito à custa de professores curiosos, que reconheciam nesta plataforma uma oportunidade para inovar o seu contexto de ensino/aprendizagem, alargando as possibilidades de comunicação com os seus alunos e com uma melhor acessibilidade aos conteúdos académicos, inteiramente suportada pelas novas tecnologias. O projecto e-Comunicar concretizou uma motivação individual semelhante.

Na verdade, o estímulo à inovação pedagógica em Portugal através das tecnologias da informação e comunicação data de 1985, com a criação do projecto Minerva (Figueiredo, 1989). Já o impulso ao uso de plataformas acessíveis pela Internet remonta ao ano de 1996, com a criação e implementação do Programa Nónio – Século XXI, destinado à disseminação generalizada das tecnologias de informação e comunicação no sistema de educação. Cerca de dez anos passados do lançamento do programa Nónio, já estavam em pleno funcionamento, um pouco por todo o país, os Centros de Competências em Tecnologias da Informação e Comunicação, que permitiam que qualquer escola pudesse ter uma plataforma *Moodle* em funcionamento, nomeadamente no ensino secundário (Fernandes, 2008).

Pouco a pouco, a introdução de tecnologias de informação e comunicação nos sistemas de ensino e aprendizagem passou também a motivar a realização de investigação, ainda que até ao ano de 2005 com pouco destaque dado às questões pedagógicas do contexto educativo que poderiam ser colocadas, em alternativa, por exemplo, a temáticas relacionadas com o desenvolvimento de materiais pedagógicos

(Costa, 2007). Quanto ao *Moodle* propriamente dito, a sua extensa utilização motivava a partilha de práticas e uma reflexão alargada que incluía temáticas como os processos de formação de professores, o apoio a aulas presenciais, a dinamização de comunidades *online* ou orientação de projectos de investigação (Duarte & Gomes, 2011).

### *Como reflectimos sobre o uso de plataformas tecnológicas em contextos de aprendizagem*

A implementação de uma plataforma de e-learning num processo formal de ensino e aprendizagem implica necessariamente uma reflexão estruturada em torno das opções pedagógicas tomadas, face aos objectivos que se pretendem atingir. O professor será a fonte primária desta ponderação de opções, que por sua vez é condicionada às características do contexto escolar e académico onde participa.

O *Moodle*, por sua vez, tem na essência do seu design e do seu desenvolvimento um conjunto princípios ligados a um paradigma de educação e de pedagogia, princípios que são promovidos pelo autor e pela própria comunidade que o tem vindo a expandir e divulgar. Essas mesmas ideias podem ser actualmente consultadas na página Internet da plataforma como a filosofia inspiradora, denominada de “pedagogia social-construccionista” (“About Moodle: philosophy,” 2014), onde se referenciam os seguintes pilares fundamentais:

- Constructivismo, ou a ideia de que o novo conhecimento surge da interpretação feita pelo indivíduo sobre a sua própria interacção com os diferentes ambientes;
- Construccionismo, pretendendo explicar que o domínio de um determinado conhecimento é mais efectivo quando uma pessoa o tem de envolver numa determinada experiência de aprendizagem dirigida a outros;
- Construtivismo social, que supõe que um contexto em que há grupos organizados de pessoas a construir conhecimento, faz emergir um conjunto comum partilhado de artefactos e de significados.
- Empatia na interacção, como uma sugestão comportamental para o indivíduo, no sentido de compreender o ponto de vista do próximo, sem deixar de promover a reflexão aprofundada e o questionamento das ideias veiculadas.

Estes quatro pilares estruturantes são complementados com um apelo à compreensão desses princípios enquanto potenciadores de uma melhor experiência de aprendizagem para os alunos e ao exercício do papel de professor enquanto orientador e primeiro a dar exemplo da sua concretização prática. Poderia ser desde já questionada a leveza e exagerada simplificação com que este conjunto de valores epistemológicos e pedagógicos é apresentado, recorrendo a termos que vão bastante mais além da ideia que lhes aparece associada, tratando-se aqui de identificar pressupostos de como um contexto organizado de aprendizagem resulta em conhecimento, tendo um artefacto (uma plataforma tecnológica) como um dos mediadores centrais. Esta reflexão em torno da configuração do contexto de aprendizagem para a produção de conhecimento é a base de uma opção pedagógica enquanto metodologia.

Pensamos que este contexto aplicado à formação de futuros jornalistas num modelo de ensino superior politécnico, da forma como está conceptualizado, não pode dispensar uma clara orientação para a competência enquanto “o conjunto de conhecimento e saber-fazer disponíveis para atingir um resultado de forma eficiente e efectiva numa grande variedade de contextos e situações” (Kirschner, Van VIlsteren, Hummel, & Wigman, 1997, p. 151), ou seja para um saber-fazer que misture habilidade com disposição (Bergson, 2014; Fantl, 2014).

Sobre a questão da produção de conhecimento, como refere Gergen (2001), são as nossas convicções sobre o que é o conhecimento que nos fazem optar por determinadas práticas pedagógicas em detrimento de outras. Este autor aponta duas tradições ocidentais sobre o que é o conhecimento, que partilham a dualidade entre mente e mundo: enquanto uma delas se centra na mente e enfatiza as capacidades humanas da lógica, racionalidade e percepção, a outra valoriza a construção de representações válidas, considerando os valores pessoais e a emoção como factores que ameaçam uma preservação de neutralidade necessária. Assim, estas abordagens inspiram conjuntos diferenciados de práticas educativas:

- Uma concepção exógena, em que é o sistema educativo que é responsável por inscrever no aluno as questões essenciais do conhecimento do mundo, através da observação directa e participante, da experiência e da exposição a informação não directamente disponível pela observação.

- Uma concepção endógena, que valoriza a capacidade de interpretação da informação em detrimento da sua quantidade, apostando em práticas como a discussão, a redacção temática e a reflexão individual.

Deste ponto de vista, e considerando a concordância das duas perspectivas sobre a localização do conhecimento na mente individual, Gergen considera-as problemáticas nos seus compromissos ideológicos e epistemológicos, porque apontam para uma ideia de individualismo auto-contido e favorecendo uma concepção secundária e instrumental do mundo e dos pares.

Daqui, o autor reconhece a emergência de uma visão do conhecimento como um sub-produto de relações comunitárias, ou seja, resultante do intercâmbio entre interlocutores, visão essa que procura significado nos padrões da interdependência: "Um actor não atinge significado sem as acções suplementares de outro." (pg.119). E da mesma forma, os artefactos que concentram informação não determinam, por si, o significado que lhes será atribuído. Nós acrescentaríamos que as plataformas tecnológicas que pretendem servir como mediadoras de contextos formais de aprendizagem e, por essa via, da produção de conhecimento, também não.

Na verdade, Gergen não argumenta pelo abandono das práticas educativas tradicionais, uma vez que elas transportam consigo uma visão do mundo, com os seus valores característicos. Porém, a ideia epistemológica da construção social do conhecimento apela claramente a uma intervenção no campo do significado e ao foco das relações sociais entre indivíduos.

Sem pretender aqui alargar demasiadamente a nossa reflexão a esse campo, parece importante realçar que o *Moodle* já na altura se apresentava com um apelo a questionar a prática de metodologias de ensino mais clássicas, nessa época ainda bem alicerçadas, particularmente no ensino superior. À data em que o nosso projecto foi implementado, em 2005, o *Moodle* já era conotado com um paradigma alternativo sobre as questões da pedagogia e da aprendizagem, embora sem a formulação resumida nos quatro pilares referidos da dita "pedagogia social-construccionista", que será mais recente. Na realidade, porém, desde os seus primeiros tempos o *Moodle* foi intencionalmente usado para testar epistemologias construtivistas de ensino e de aprendizagem (Dougiamas & Taylor, 2003, 2002).

Foi neste enquadramento que o *Moodle* nos foi dado a conhecer e experimentar: como um artefacto capaz de mediar uma experiência de ensino e

aprendizagem inovadora, que estrategicamente colocámos como complemento do processo de ensino tradicional, essencialmente baseado na apresentação formal de conteúdos e na discussão de temáticas gerada ao nível da sala de aula. Em termos mais abrangentes, a inovação seria visível pela incorporação dos novos meios tecnológicos nas actividades académicas, porém, acompanhada de uma preocupação fundamental em não replicar nelas o modelo de ensino tradicional. Já nessa altura se alertava para a ameaça de usar a tecnologia para sustentar ainda mais os padrões de ensino já existentes do que práticas pedagógicas alternativas, mais centradas no aluno ou em projectos, “dando ao aluno um maior controlo sobre a sua aprendizagem” (Cuban, 2001, p. 134). Aliás, a emergência destas novas possibilidades era já compreendida no seu significado mais profundo, como uma oportunidade para repensar e reflectir a pedagogia, como se desprende da ideia de “ecologia assíncrona do e-learning”, no âmbito da qual se valoriza mais o contexto e o processo (Garrison & Anderson, 2003).

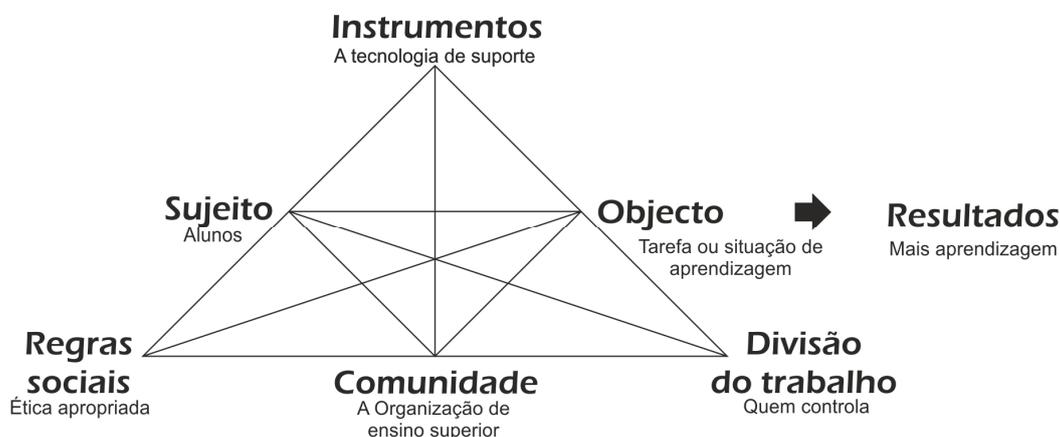
Certo é que o *Moodle* tenta assumir-se como um alerta para a centralidade dos aspectos do contexto educativo no uso de uma plataforma tecnológica de ensino e aprendizagem a distância. E aqui é importante referenciar outra linha teórica que temos vindo a seguir na tradição do nosso Centro de Investigação, que incentiva um olhar alternativo sobre o uso de plataformas tecnológicas em contextos formais de aprendizagem: a Teoria da Actividade.

A Teoria da Actividade foi construída essencialmente a partir do trabalho de Lev Vygotsky, visando “compreender a unidade de consciência e actividade. A teoria da actividade incorpora noções fortes de intencionalidade, história, mediação e desenvolvimento na construção da consciência.” (Nardi, 1996, p. 4). Agrupa um conjunto de princípios a partir dos quais se pode compreender a actividade humana; mais particularmente, tem vindo a ser utilizada como ferramenta de análise da interacção entre o ser humano e a tecnologia. Esta abordagem proporciona diferentes perspectivas de análise, que focam as actividades em que as pessoas se envolvem, a natureza dos instrumentos usados, as relações sociais e contextuais entre os colaboradores envolvidos e os objectos e resultados dessas actividades.

Na sua forma mais simples, a Teoria da Actividade representa-se por um modelo em triângulo onde surgem interligados entre si o sujeito, o objecto e os instrumentos de mediação, num conjunto orientado para um determinado resultado. Engeström (1987) viria elaborar sobre este modelo, defendendo que a actividade, assim representada, não previa a relação entre o indivíduo e o seu ambiente: a comunidade,

conduzindo a dois novos relacionamentos-tipo, entre sujeito-comunidade e comunidade-objecto, como se representa na Figura 3:

**Figura 3: Representação do modelo da Teoria da Actividade aplicado ao ensino superior (Scanlon & Issroff, 2005)**



A relação entre sujeito e objecto é mediada pelos instrumentos, enquanto que a relação entre sujeito e comunidade é mediada por regras. A relação entre comunidade e objecto é mediada pela divisão do trabalho. Os instrumentos representam-se por tudo aquilo que pode ser usado na transformação do processo. As regras são normas implícitas ou explícitas, o que é convencionado nas relações sociais da comunidade. A divisão do trabalho relaciona-se com a organização da comunidade na transformação do objecto em resultados. Esta visão estrutural da actividade deve ser compreendida como integrada numa rede complexa de actividades procedentes e dependentes, uma vez que as actividades não são unidades isoladas, mas redes que são influenciadas por outras actividades.

A abordagem permite uma análise social e cultural do contexto em que a experiência de aprendizagem decorre, permitindo usar o seu modelo estrutural para descrever o fenómeno da aprendizagem mediado pela tecnologia ou usá-lo para perspectivar o funcionamento dessa experiência tendo em vista a sua melhoria. Nesta perspectiva de aperfeiçoamento, parece-nos que a ideia de que um contexto de aprendizagem pode ser desenhado e gerido tendo em vista o sucesso da experiência de cada indivíduo participante (Figueiredo, 2005) não pode ser encarada como garantida pelo uso de uma plataforma. Será mais útil se a considerarmos como um desafio constante, estruturado de maneira a iluminar os contornos das opções pedagógicas, contribuindo para a sua fundamentação.

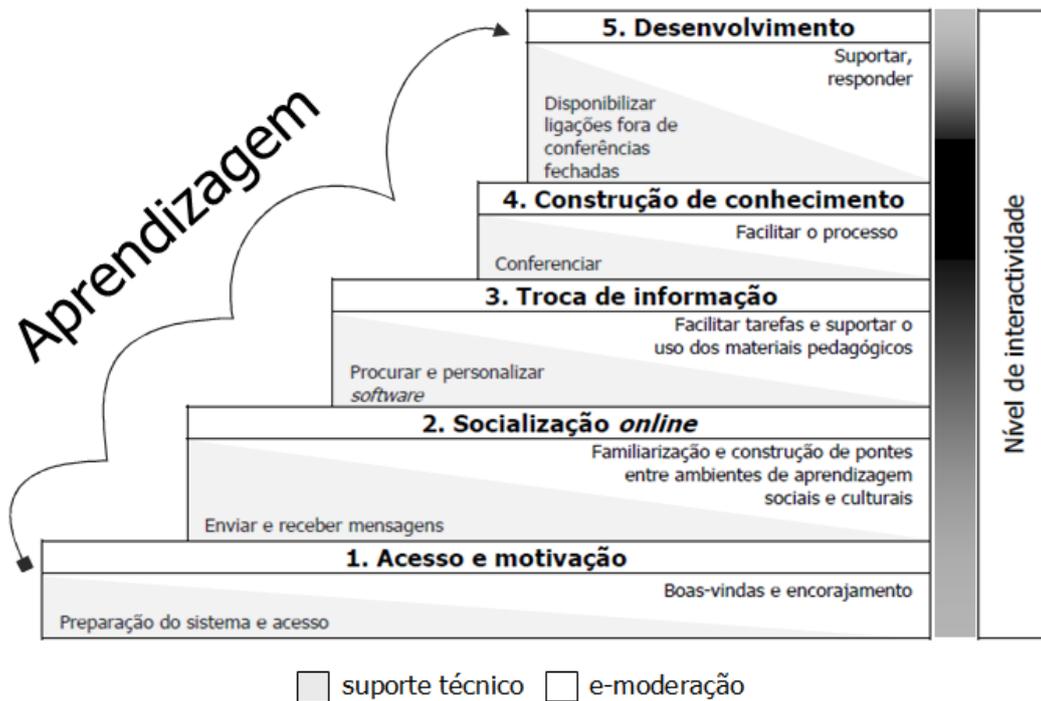
### *As opções pedagógicas no projecto e-Comunicar*

No ponto de partida para a colocação em prática do projecto e-Comunicar, como já se referiu, existia a intenção de inovar o processo de ensino e de aprendizagem com a utilização da plataforma *Moodle*, no âmbito das disciplinas que nos estavam atribuídas. Integrar esta estratégia num contexto institucional só faria sentido mantendo um respeito absoluto pelos objectivos de aprendizagem delineados nos programas de cada disciplina, bem como pelo sistema de avaliação de conhecimentos consensualizado. Não houve com este projecto, portanto, qualquer infracção regulamentar, ou limitação dos direitos dos alunos participantes.

Delineámos, assim, uma estratégia pedagógica que, em termos globais, pretendia apostar nas sinergias decorrentes do reforço dos canais de comunicação entre os alunos, e entre os alunos e o professor. Pretendia-se que a utilização da plataforma *Moodle* complementasse as aulas presenciais de uma forma não vinculativa: iria servir como um espaço para alargar a discussão das matérias, para a partilha de materiais ou para realizar outro tipo de actividades pedagógicas, tais como a pesquisa e análise de sites, ou a organização de portefólios individuais de trabalhos realizados. Mais particularmente, interessava-nos explorar o valor pedagógico da discussão temática no contexto da plataforma *Moodle*, usando para isso as suas ferramentas de fórum.

Entre a literatura existente sobre e-learning, que na altura abundava, surgiam frequentemente propostas destinadas a facilitar a integração de professores e tutores nesse novo contexto, por exemplo como manuais explicativos, metodologias pedagógicas, ou mesmo modelos de intervenção. Um desses modelos serviu-nos particularmente de orientação para um dos aspectos essenciais do projecto, a moderação *online*, que entendemos como uma forma de comunicação eficiente promovida pelo professor, que reveste o seu papel de agente na orientação das actividades curriculares. Trata-se do modelo de e-moderação de Gilly Salmon (2003), desenvolvido a partir da própria experiência da autora, que se apresenta num conjunto sucessório de estágios ou fases pelas quais os participantes passam numa experiência de aprendizagem *online*, destacando-se em particular as actividades mais típicas que envolvem o professor, seja em termos mais técnicos, seja na moderação propriamente dita, como se identifica na Figura 4.

Figura 4: Os cinco estágios do modelo de e-moderação de Gilly Salmon (2003, p. 29)



Nas duas primeiras fases, o modelo alerta para a importância do teste da funcionalidade técnica dos recursos e para o reforço das interações sociais, de maneira a assegurar que o grupo de participantes está orientado e a comunicar entre si. Posteriormente, na fase de troca de informação, é sugerida a preparação de actividades estruturadas, delimitadas, portanto, a questões específicas e a uma janela temporal nas quais é importante incentivar a participação.

Na fase seguinte de construção de conhecimento cresce o nível de complexidade da participação: devem ser incentivadas actividades mais abertas, deve-se explorar a flexibilidade argumentativa das discussões com outros pontos de vista. Por último, a fase de desenvolvimento não pretende fechar o ciclo, mas sim encorajar a auto-determinação dos participantes, para que eles próprios se tornem elementos significativos de reforço mútuo da aprendizagem dos pares.

Este modelo simples permitiu uma preparação vantajosa para as exigências da comunicação através da plataforma e orientou as actividades desenvolvidas.

Figura 5: Página de acolhimento do Moodle do Projecto e-Comunicar no ano lectivo de 2004/2005



Como será demonstrado, com o projecto e-Comunicar (Figura 5) verificámos uma grande diversidade na utilização da plataforma. Embora em termos gerais os participantes tenham valorizado factores comuns a todas as plataformas de ensino a distância, tais como a acessibilidade aos conteúdos e a proximidade dos contactos, também se reconheceram características associadas ao *Moodle*, como mediador de uma experiência de aprendizagem mais social.

Tentaremos, de seguida, evidenciar como foi o percurso do projecto, recorrendo a uma selecção de dados para elucidar os indícios que considerámos mais relevantes para a nossa investigação futura.

## 4.2. Implementação e evolução

Torna-se agora importante clarificar brevemente o contexto em que o projecto e-Comunicar, sobre o qual se viria a iniciar a nossa investigação, foi implementado. A Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) é uma instituição de ensino superior pública, integrada no Instituto Politécnico de Coimbra. Na sua natureza, a ESEC tem um compromisso organizacional com um ensino técnico, orientado para a prática enquadrada no exercício de uma profissão, apontando nesse sentido para o desenvolvimento de competências de inovação e de análise crítica, em linha com os objectivos estabelecidos para o ensino superior politécnico em Portugal (Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto da Assembleia da República, 2005).

A história da formação na área da comunicação social na ESEC remonta ao ano de 1993, com o lançamento de um Bacharelato em Comunicação, que na altura pretendia proporcionar simultaneamente uma resposta de formação inicial não só no âmbito da comunicação social, mas também na área da comunicação organizacional. A impulsionar o nascimento deste curso, registava-se a necessidade de recursos qualificados, principalmente nas áreas da imprensa escrita e da rádio da região centro do país. Juntar essas duas áreas na mesma formação de base representava uma opção pela rentabilização de recursos, que só viria a ser abandonada mais tarde, com a implementação da Convenção de Bolonha.

Em 1998 o curso viria a permitir a extensão da qualificação superior além do grau de bacharelato, com a implementação de uma licenciatura bi-etápica (Portaria 866/2000 de 26 de Setembro, do Ministério da Educação, 2000), em que o quarto ano de estudos facultava uma especialização entre comunicação social ou comunicação organizacional. O plano de estudos desta altura caracterizava-se pela inclusão de áreas científicas diversificadas, de forma a respeitar o essencial de uma formação superior para essas duas vertentes: incluíam-se disciplinas como Teorias da Comunicação, Ciências Sociais, História e Discurso dos Média, Direito e Deontologia da Comunicação, entre outras, que integravam um corpo comum.

A especialização em Comunicação Social concretizava-se nos terceiro e quarto anos, em que os alunos já seguiam conjuntos específicos de disciplinas, direccionados para a especialização em competências práticas, estas directamente relacionáveis com um conjunto de exigências profissionais. Pontuavam aqui disciplinas, por exemplo, como Produção e Realização Televisiva e Radiofónica, Géneros Jornalísticos, Técnicas

de Investigação Jornalística, de Expressão Corporal, ou um conjunto de ateliers práticos sobre Imprensa, Rádio, Televisão, entre outras.

O compromisso deste plano curricular com a prática profissional, porém, era claramente reforçado com um estágio, uma experiência de participação temporária numa empresa da especialidade, com orientação académica e no próprio local, por um profissional devidamente qualificado e que, aliás, ainda actualmente permanece como uma valência diferenciadora do curso. A este nível há também a salientar a ESEC TV, criada em 2003, como um centro de recursos transversal, de produção de vídeo e de televisão, que concretiza um exemplo do compromisso com a qualidade da formação ministrada.

Mais tarde, no ano de 2007, o curso de licenciatura em Comunicação Social viria a passar por uma outra reformulação significativa, a propósito da adequação institucional da oferta de cursos à Convenção de Bolonha (Despacho n.º 16470-AQ/2007 de 27 de Julho, do Instituto Politécnico de Coimbra, 2007). Esta mudança reflectiu-se como uma reforma profunda do plano curricular do curso, de onde se destaca à partida o abandono do tronco comum com a área de Comunicação Organizacional. Embora se mantivesse a presença das áreas científicas das ciências da comunicação e do jornalismo, promoveu-se uma maior especificação temática das disciplinas e um alargamento da oferta de disciplinas de opção. Passou também à prática a possibilidade de especialização em duas áreas, dentro da Comunicação Social, entre Jornalismo e Informação ou Criação de Conteúdos para os novos Média, que ainda hoje se mantêm.

Por outro lado, em relação ao plano anterior, diminuíram significativamente as cargas horárias sem que se tenha diminuído o número de disciplinas, de tal forma que fosse possível concluir o primeiro ciclo de estudos (equivalente ao grau de licenciatura), ao fim de três anos. Mais recentemente, em 2011 decorreu uma nova revisão do plano de estudos, que incidiu sobre a diminuição das horas de contacto directo com os alunos (Despacho n.º 15122/2011 de 8 de Novembro, do Instituto Politécnico de Coimbra, 2011).

Um breve olhar para estes planos de estudos de formação inicial na área da comunicação social permite reter uma ideia fundamental, que de certa forma representa uma intenção institucional desde o primeiro momento: de proporcionar uma formação diversificada e claramente orientada para as exigências da prática profissional. O projecto e-Comunicar, tendo sido iniciado em 2005 e concluído em 2008, assistiu às

transformações da reforma de Bolonha, assumindo-se como um elemento inovador e de mais-valia nas actividades curriculares.

*O desenvolvimento do projecto e os primeiros indicadores*

O projecto teve início com três disciplinas que à altura estavam à nossa responsabilidade: Cibercultura, Estágios e Monografias e Teorias da Comunicação. Como se observa na Tabela 1, nos anos lectivos subsequentes, a plataforma acolheu as actividades de diferentes disciplinas, verificando-se também um aumento significativo no número de alunos participantes.

**Tabela 1: Disciplinas e número de alunos envolvidos no projecto e-Comunicar por ano lectivo**

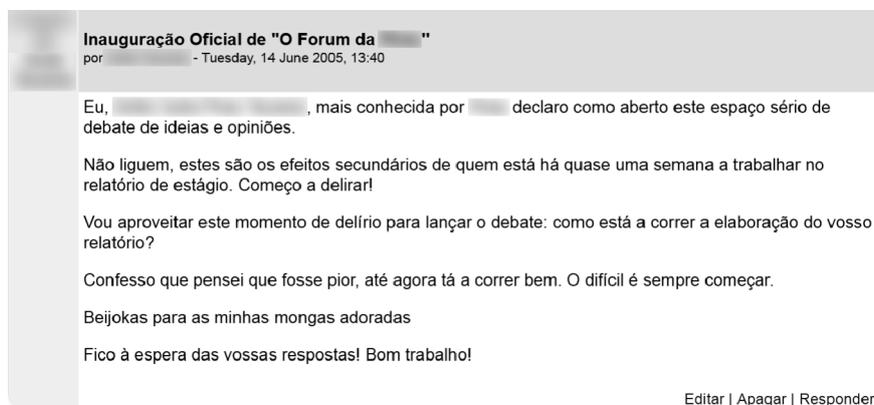
<b>Disciplinas \ Ano Lectivo</b>	<b>2004/2005</b>	<b>2005/2006</b>	<b>2006/2007</b>	<b>2007/2008</b>
Estágios e monografias	11	-	-	-
Teorias da comunicação	1	-	50	-
História dos média	-	35	-	-
Cultura dos média	-	-	50	35
Produção e Edição de Vídeo Digital	-	-	30	-
Análise de Discurso dos Média	-	-	-	91
Iniciação à Produção Televisiva	-	-	-	30
<b>Cibercultura</b>	<b>30</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>72</b>
<b>Total de alunos envolvidos</b>	<b>42</b>	<b>55</b>	<b>160</b>	<b>228</b>

Logo no primeiro ano, as actividades académicas nas disciplinas resultaram em explorações diversificadas das potencialidades da plataforma *Moodle*. Tentaremos de uma forma sucinta assinalar os seus principais pontos de destaque. E, mais adiante, de uma forma detalhada, o que foram as experiências na disciplina de Cibercultura, uma vez que foi no contexto destas actividades curriculares que foi sentida uma maior participação e envolvimento dos alunos.

A disciplina de Estágios e Monografias consistia no acompanhamento do estágio curricular integrado no curso, que é realizado em empresas da área da comunicação social e do qual era exigido um relatório a descrever a experiência e a apresentar uma reflexão pessoal do aluno. Dado que os alunos aqui envolvidos se encontravam ausentes de Coimbra, a plataforma permitiu o que se esperava: um acompanhamento eficiente e personalizado. As nossas expectativas foram, porém, surpreendidas em dois aspectos fundamentais: o estilo crescentemente informal e próximo das interações registadas na plataforma (Figura 6) que evidenciou essas

formas de partilha e suporte mútuo das experiências individuais, e a criação espontânea de recursos de referência e de apoio comum.

**Figura 6: Publicação de uma mensagem no fórum de uma aluna sobre o relatório de estágio**



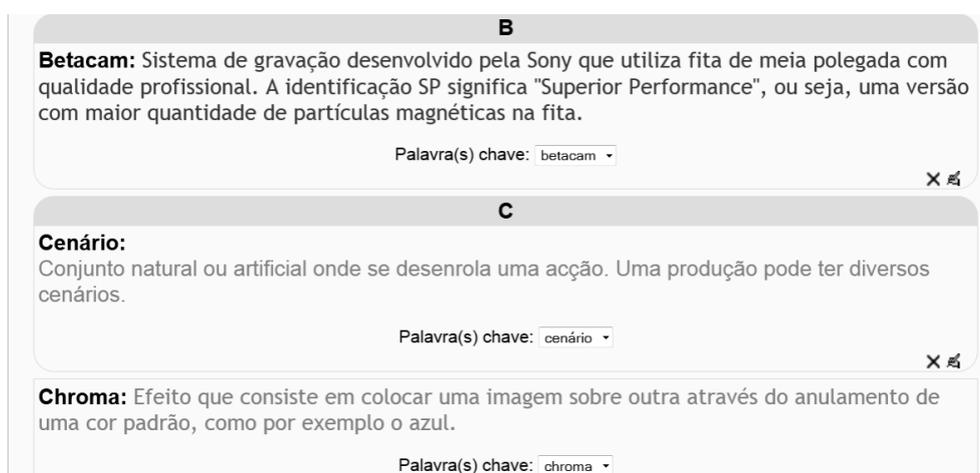
Os anseios e as expectativas em relação ao mercado de trabalho foram uma temática discutida em paralelo nos fóruns, que surgiu evidenciada nas interações dos alunos nesta disciplina (Figura 7).

**Figura 7: Comentário que originou uma discussão sobre o futuro profissional dos alunos**



Para além do fórum e do chat, que permitiram resolver, de forma imediata, todas as dúvidas, a ferramenta glossário também foi muito útil para estes alunos, que enfrentavam novos desafios. O glossário de termos técnicos utilizados em televisão (Figura 8) que foi construído pelos alunos que estavam a estagiar no meio audiovisual, foi uma ferramenta preciosa para quem se estava a iniciar no meio.

**Figura 8: O glossário de termos televisivos foi espontaneamente desenvolvido pelos alunos**



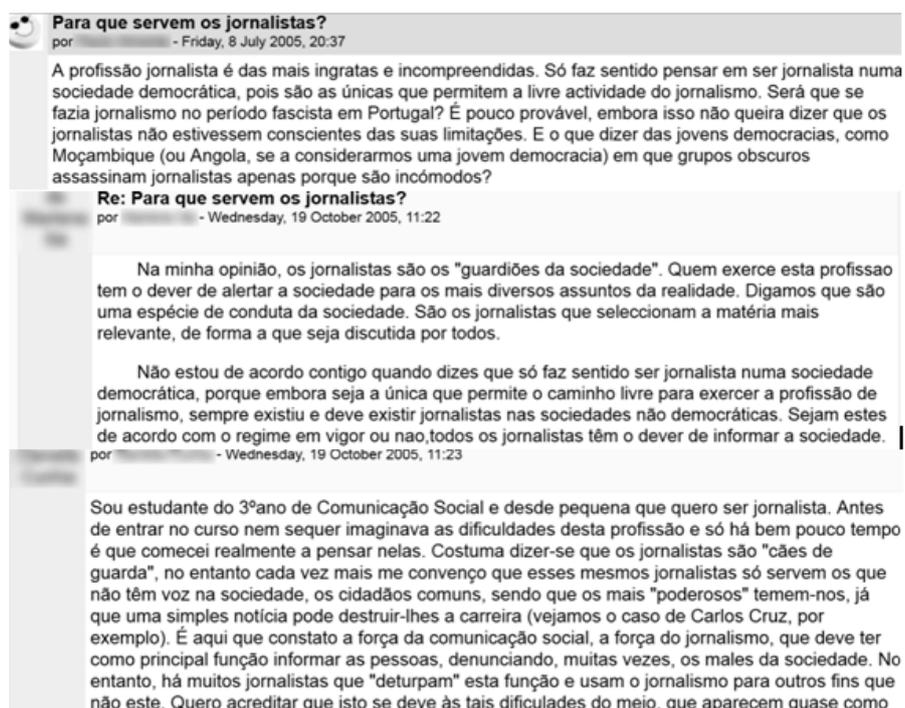
Quanto à disciplina de Teorias da Comunicação aqui mencionada, serviu essencialmente para auxiliar um aluno surdo do primeiro ano da licenciatura bi-etápica de Comunicação e Design Multimédia.

Como o aluno revelava dificuldades no acompanhamento das aulas presenciais sem a devida tradução, a plataforma possibilitou um acompanhamento muito próximo, que lhe permitiu cumprir as actividades programadas, pela maior eficácia que transmitiu ao processo comunicativo com a docente.

De uma forma simbólica, a experiência com este aluno concretizou todas as potencialidades do *Moodle* enquanto um sistema alternativo de comunicação, já que permitiu uma maior interacção, minimizando as suas dificuldades e tornando a experiência de aprendizagem mais autónoma, interventiva e participada.

Fora do âmbito particular das disciplinas, o fórum geral da plataforma serviu por diversas vezes para acolher discussões pertinentes, como foi o exemplo de uma discussão sobre a profissão do jornalista, iniciada por um aluno que, à altura, realizava uma monografia sobre responsabilidade social e jornalismo. Algumas das intervenções dessa discussão identificam-se na Figura 9.

**Figura 9: Excertos de uma discussão no fórum geral do e-Comunicar**



Nas respostas que se seguiram no fórum, verificámos que a maioria dos alunos tem uma visão romântica sobre o papel do jornalista, a par de uma consciência real da precariedade que marca a profissão. O profissional de jornalismo era aqui visto como o “guardião da sociedade”, o “cão de guarda”, “o embaixador da condição humana”. Outros descreviam a profissão com alguma apreensão, em que as limitações à liberdade de expressão e as pressões económicas, transformavam o jornalista numa mera fábrica de notícias.

### *Alguns indícios e sinergias*

Ao longo dos restantes anos da experiência e-Comunicar foi notória a evolução do desempenho dos alunos, embora se observassem algumas diferenças entre as diversas disciplinas. No geral podemos referir que os alunos foram atraídos pelas novas tecnologias e demonstraram muito interesse pela comunicação mediada por computador. A plataforma fascinou-os desde o primeiro momento, por ser uma tecnologia nova, pela flexibilidade da aprendizagem e do tempo, entre outras vantagens. Usaram-na com muita intensidade e exploraram todas as possibilidades que o espaço oferecia, quer no processo de aprendizagem, quer no âmbito da socialização. Utilizaram

as suas páginas (que funcionavam como disciplinas) para colocarem conteúdos de interesse pessoal, desde jogos, fotografias, à calendarização dos jogos desportivos.

Foi notada também a forma como a plataforma aproximou os alunos, em especial aqueles que estavam ausentes da escola. A distância foi superada no caso dos trabalhadores-estudantes; este grupo particular era quem mais recorria à ferramenta “Chat” e também no caso particular dos alunos do programa Europeu *Erasmus*, que continuavam a acompanhar a disciplina verdadeiramente em regime de e-learning. Quem não podia assistir de forma presencial às aulas, conseguia, através da plataforma, acompanhar a matéria, comunicando de uma forma síncrona com o professor e com os colegas.

Também nos ficou presente que as participações nos fóruns tinham uma escrita mais cuidada, o que revela a preocupação dos alunos em relação à potencial audiência, à exposição pública e à vinculação do discurso escrito. Parece ser esse o motivo pelo qual os alunos inicialmente não participavam muito nos fóruns da página principal da disciplina, que estava mais exposta, e preferiam os fóruns das disciplinas, onde só quem estava inscrito e possuía a palavra-chave podia aceder. Este cuidado com os possíveis leitores observava-se ainda quando os alunos realizavam um trabalho, colocando-o em primeiro lugar sob a forma escondida, em que apenas pode ser visualizado pelo próprio e pelo administrador da plataforma. Neste caso, só depois do aval da docente e da revisão de todas as correcções pelo aluno é que o trabalho se tornava público.

A título de balanço final do projecto e-Comunicar parece-nos ainda pertinente destacar brevemente as suas sinergias mais relevantes, nomeadamente na expansão organizacional do uso da plataforma *Moodle*. Em Março de 2006 recebemos no e-Comunicar uma docente da ESEC e os seus alunos de Animação Socioeducativa, que estavam curiosos com o funcionamento do *Moodle*. No ano lectivo de 2007/2008, último ano em que a comunidade e-Comunicar funcionou, tivemos muitas solicitações de docentes da escola que queriam saber como a plataforma funcionava e quais as suas potencialidades. Realizámos dois *workshops*, que deram formação a 30 docentes, e o e-Comunicar que já contava com 400 utilizadores viria a estar, assim, na origem ao e-aulas, a plataforma de e-learning da ESEC (Patrão & Soeiro, 2009a).

### **4.3. Como a disciplina de Cibercultura se transformou num primeiro campo de investigação**

A disciplina de Cibercultura viria a ser não só um elemento comum de destaque em todo o projecto e-Comunicar, porque se manteve durante toda a sua duração e porque viria a constituir-se como o contexto da investigação que posteriormente viríamos a realizar.

#### *Um olhar sobre o programa curricular de Cibercultura*

Os objectivos gerais a atingir nesta disciplina passavam pelo alargamento do conhecimento dos alunos sobre as novas formas de expressão, cidadania e aprendizagem permitidas no ciberespaço, entendido num significado abrangente como “não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (Lévy, 1999, p. 17). Dos conteúdos propostos no programa da disciplina constava uma introdução conceptual à Internet e ao Ciberespaço e às suas características de interactividade e hipertextualidade, passando depois para as questões relacionadas com a interacção humana e a cidadania, nomeadamente sobre as comunidades *online*, democracia, aprendizagem, trabalho e negócios digitais, incidindo ainda sobre os desafios colocados ao campo do jornalismo quando alargado a este novo contexto. Assim, a proposta pedagógica desta disciplina passava necessariamente, não só pela reflexão teórica, mas também pelo uso experimental da Internet. Deste ponto de vista, a abordagem à Cibercultura suportada nas potencialidades oferecidas pelo *Moodle* foi seriamente enriquecida com a exigência das novas formas de comunicação mediada por computador, em que a Internet surge como um novo campo de intervenção para os média tradicionais. A plataforma foi uma mais-valia para o desenvolvimento destas competências, uma vez que os alunos se envolveram formando uma comunidade virtual, que interagiu através da rede.

#### *A experiência do jornalismo no Ciberespaço*

Concretizando um pouco mais, logo no primeiro ano da experiência do projecto e-Comunicar as actividades pedagógicas da disciplina organizaram-se de forma

que o encontro presencial servisse para introduzir e explorar as temáticas mais teóricas do programa, que posteriormente seriam transportadas para o fórum da disciplina, no *Moodle*, e publicadas num blogue externo, que sintetizava essas reflexões individuais.

Figura 10 : Imagem do blogue "Culturese"



O blogue “Culturese”, na Figura 10, assim baptizado pelos alunos, resulta da junção do nome da disciplina, Cibercultura, com a abreviatura do nome da escola. Aqui foram publicados trabalhos que reproduziam as reflexões dos alunos sobre as questões da Cibercultura, como o ser e o estar *online*, o ciberespaço, o real e o virtual, a sociabilidade no ciberespaço, a democracia e a cidadania digital, a blogosfera e o jornalismo *online*. O saldo quantitativo da sua utilização, entre os meses de Outubro de 2004 e Abril de 2005, foi de mais de duzentas intervenções.

Convidados a avaliar a sua experiência de aprendizagem no final do ano lectivo, e a partilhá-la na plataforma, os alunos deste primeiro conjunto não se limitaram a reconhecer a mais-valia do *Moodle* para o desenvolvimento das suas competências de acção no ciberespaço e de assinalar as suas vantagens: mostram-se mais conscientes para as novas possibilidades que a Internet abre à liberdade de expressão e à interacção comunitária entre pessoas com interesses partilhados, como se observa nas intervenções seguintes (Figura 11).

Figura 11: Comentários sobre a experiência de aprendizagem na plataforma *Moodle* (ano lectivo de 2004/2005)

The image shows a screenshot of a Moodle forum thread with three posts. Each post has a header with the subject 'Platainforma', the author 'por [redacted]', and the date 'Thursday, 2 June 2005, 12:32'. The first post discusses the challenges of new technologies and the benefits of the platform. The second post, titled 'Re: "Platainforma"', talks about navigating the internet and the platform's potential. The third post, also titled 'Re: "Platainforma"', discusses organizing information and the platform's role in learning. Each post ends with a row of links: 'Editar | Apagar | Responder' for the first, and 'Mostrar mensagem ascendente | Editar | Dividir | Apagar | Responder' for the others.

**"Platainforma"**  
por [redacted] - Thursday, 2 June 2005, 12:32

As novas tecnologias, por vezes, dão-nos cabo da cabeça e esgotam-nos a paciência. No entanto, temos que admitir que já não conseguimos passar sem elas. A plataforma é sem dúvida um passo interessante na corrida para a interminável maratona que é a Internet.

Há um infinito conjunto de actividades que nos ligam mais aos outros, que nos dão a possibilidade de dizer tudo o que queremos e de sugerir a discussão de temas. Temos agora o privilégio de poder usufruir de tudo isto por isso há que aproveitar. Com a plataforma podemos criar a nossa própria informação e aceder à dos outros. É acima de tudo um espaço útil de liberdade de expressão e de interacção?por isso comuniquem!

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

**Re: "Platainforma"**  
por [redacted] - Thursday, 2 June 2005, 12:46

Navegar na Internet é cada vez mais comunicar e interagir. O recurso a uma plataforma é mais uma forma de aproveitar as potencialidades das novas tecnologias.

Apesar de a princípio todo o processo de se iniciar na plataforma poder parecer um pouco complicado, basta começarmos a "experimentá-la" para logo nos irmos familiarizando com esta forma de estarmos em contacto com vários colegas de trabalho, estudo,...

Uma vez que estamos agora a dar os primeiros passos na exploração dos seus conteúdos, acabamos por não lhe dar uma grande importância. Acredito, no entanto, que com o passar do tempo e, nomeadamente no momento em que chegarem as férias ou as saídas para estágio, iremos sentir a falta de um espaço como este.

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

**Re: "Platainforma"**  
por [redacted] - Thursday, 2 June 2005, 12:48

Na verdade, podemos colocar, estruturar e organizar a nossa informação, sabendo que outros terão acesso a ela. Pode-se ainda colocar referendos que permitem perceber qual é a opinião dos nossos colegas e dos visitantes sobre o assunto em questão. Por outro lado, o fórum permite que eu responda aos outros participantes, aumentando assim a interactividade entre nós. É ainda possível informar sobre determinados eventos e identificar a data em que se realizam. Além disso, a plataforma "e-comunicar" permite que as pessoas dirijam o seu trabalho e acompanhem o trabalho dos seus colegas consoante a sua disponibilidade pessoal. Os trabalhadores estudantes vêm, em grande parte, beneficiar do seu uso, pois, a sua vida atarefada só lhe permite estudar em determinados períodos de tempo.

áh, já agora agradecia que respondessem ao meu referendo sobre desporto

ruben lopes

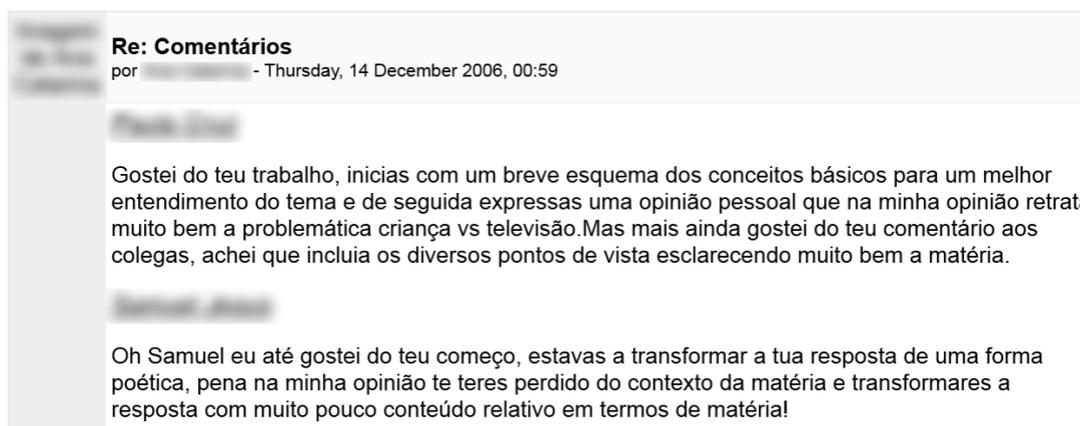
[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Destas intervenções, pareceu-nos pertinente destacar expressões como “as actividades que nos ligam mais aos outros”, “esta forma de estarmos em contacto”, “a falta de um espaço como este”, “aumentando a interactividade entre nós”, que deixam subentendido que a experiência de aprendizagem destes alunos foi expandida pelo uso da plataforma, nomeadamente na sua consciência colectiva de pertença a um grupo com interesses comuns, fora da sala de aula.

No ano lectivo seguinte, de 2005/2006, um novo grupo de alunos passou por uma experiência pedagógica semelhante, que tentámos modificar através de actividades mais focadas no exercício concreto do jornalismo. Foi também proposto, pela primeira vez, um sistema simples de avaliação entre pares dos materiais publicados, em que os

alunos comentavam livremente os trabalhos dos colegas (Figura 12). Com esta medida pretendia-se, não só incentivar o desenvolvimento de um espírito crítico sobre a qualidade do produto jornalístico, mas também criar condições para que os alunos contactassem com um sentimento de exposição pública, que pudesse simular o que acontece a um profissional do jornalismo.

**Figura 12: Um exemplo de avaliação entre pares**



Este modelo de actividade terminou por revelar indicadores contraditórios nas avaliações anuais que os alunos faziam da experiência pedagógica. No final do primeiro ano de teste, houve questões com a quantidade de avaliações que cada aluno tinha de fazer, que resultava em comentários pouco claros, sem a elaboração e rigor necessários. Isso resolveu-se com a implementação, no ano seguinte, de um sistema de avaliação de pares recíproco, mas novamente registámos algum desconforto com a exposição das críticas na comunidade. No ano de 2007/2008, em que demos o projecto por terminado, alguns alunos demonstraram a necessidade dessa avaliação estar suportada num referencial comum, apontando para necessidade de rever o sistema.

À semelhança do ano anterior, eram lançadas actividades semanais no *Moodle*, convidando à reflexão temática das questões da Cibercultura nos fóruns da disciplina. Foi ainda encorajada a publicação externa desses materiais, desta vez em blogs individuais, que cada aluno podia dinamizar com a publicação dos seus trabalhos e das suas reflexões. Aqui registaram-se opiniões e comportamentos diferenciados: se por um lado houve alunos entusiasmados com a ideia, outros houve que consideraram o blogue externo como uma distração, que vinha retirar tempo de dedicação ao estudo, como se pode observar na selecção seguinte de registos (Figura 13).

**Figura 13: Selecção de opiniões sobre blogues individuais dos alunos (ano lectivo 2005/2006)**



Na verdade, a esmagadora maioria dos blogues criados deixou de ter actividade assim que a disciplina terminou; alguns alunos ainda foram publicando durante os meses seguintes, mas apenas duas alunas mantiveram os seus blogues além da duração do ano lectivo. Uma teve o seu blogue activo até 2010 e a outra até Novembro de 2011. Neste momento nenhum deles está actualizado.

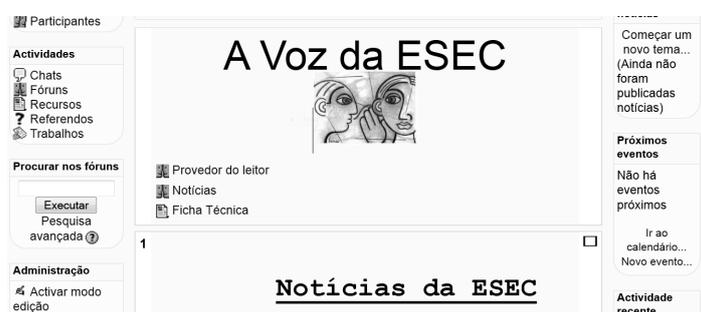
Neste ano lectivo de 2005/2006 introduziu-se também, pela primeira vez, a publicação de um jornal experimental dentro do *Moodle*, que funcionava como uma disciplina, cujos tópicos representavam secções temáticas. Os alunos foram convidados, como grupo, a tomar todas as decisões sobre a sua estrutura interna: assim, de forma democrática, elegeram-se equipas de jornalistas, coordenadas por um editor que ficava responsável por seleccionar a informação, corrigir e colocar na plataforma os trabalhos dos colegas. Sempre que o editor tinha alguma dúvida ou necessitava de alguma sugestão para a sua secção, solicitava o apoio da docente. Foi assim que surgiu o “Ciberjornal”, composto pelas sete secções temáticas na Figura 14.

**Figura 14: Secções do "Ciberjornal"**



As adaptações e novas configurações feitas à planificação e execução das actividades pedagógicas da disciplina de Cibercultura, neste ano lectivo, mantiveram-se como opções estáveis até ao fecho do projecto e-Comunicar. Nos anos lectivos seguintes, novos grupos de alunos surgiram sem que fosse sentida uma diminuição nos seus níveis de participação, motivação e interacção. Aliás, os jornais que vieram a ser produzidos pelos alunos tinham sempre publicações actualizadas nas respectivas secções durante a frequência da disciplina.

**Figura 15: Página de entrada do "Voz da ESEC" (ano lectivo de 2007/2008)**



No ano lectivo seguinte, de 2006/2007, o grupo de alunos de Cibercultura dinamizou outra publicação, o “Social on-line” com o mesmo modelo de funcionamento. Posteriormente, em 2007/2008 esteve activo o “Voz da ESEC” (Figura 15), onde o grupo de alunos achou importante implementar a figura do Provedor do Leitor. Estas publicações eram reconhecidas nas apreciações sobre a experiência de aprendizagem que os alunos publicavam na plataforma, como exemplos muito válidos de aproximação à realidade profissional. Porém, nos dois últimos anos do projecto, já se registaram vozes a sugerir uma maior exposição fora do âmbito da plataforma.

### *A essência do e-Comunicar em Cibercultura*

O que nos resulta de relevante destas experiências da disciplina de Cibercultura na plataforma *Moodle* é que estes grupos de alunos foram passando por uma experiência académica de aprendizagem claramente amplificada por um contexto mediado pela tecnologia. As actividades curriculares permitiam agregar aqui algumas competências trabalhadas noutras disciplinas do curso, mais directamente relacionadas com competências profissionais de jornalismo. Não temos dúvidas de que as reflexões

temáticas partilhadas sobre os conceitos e conteúdos programáticos da disciplina resultaram em questionamentos e confrontações sobre as novas formas de expressão e cidadania permitidas pelo Ciberespaço.

O *Moodle* também nos parece ter cumprido o seu desígnio de proporcionar uma experiência de aprendizagem eminentemente social. Servindo-nos brevemente do modelo de análise estrutural da teoria da actividade, podemos observar como ano após ano, o grupo de alunos que se formava nas actividades da disciplina se organizava temporariamente como uma comunidade e, dentro dos limites estabelecidos, revelava capacidade para tomar decisões conjuntas que afectaram a divisão de trabalho, o funcionamento das regras sociais e, em última análise, os resultados da sua aprendizagem.

Por um lado, recolhemos indícios de que a formatação das actividades pedagógicas teria reflexos numa consciência comunitária, seja pela tomada de decisões ou pela exposição dentro do próprio grupo de referência. Por outro lado, o “faz-de-conta que sou jornalista” permitido pela produção concreta de materiais para publicação nos jornais que surgiram pareceu concretizar-se como um primeiro momento de percepção profissional, uma representação do que seria intervir no campo social do jornalismo.

#### 4.4. A preparação de um novo ciclo da investigação

Feito o balanço deste projecto, que visava trazer a inovação de um contexto de aprendizagem mediado pela tecnologia como forma de enriquecimento da experiência de aprendizagem dos alunos de Comunicação Social da ESEC, ficámos com um conjunto de indicadores que apontam para uma ideia fundamental: a formatação das actividades pedagógicas na disciplina de Cibercultura resultou em grupos de alunos sucessivamente motivados e envolvidos numa intensa actividade comunitária, que envolveu o exercício de competências pessoais e profissionais de jornalismo.

Olhando para a formatação da experiência de aprendizagem proposta e para a perspectiva de a melhorar, a nossa primeira curiosidade incide sobre a forma como ela é social e culturalmente construída pelos alunos participantes. O que revelaria um olhar mais detalhado para as reflexões individuais dos alunos sobre o contexto de aprendizagem que lhes foi proposto? Que dimensões desse contexto poderão ser encontradas, conceptualmente desenvolvidas e valorizadas?

Perante as pistas deixadas pelo projecto e-Comunicar, outra questão que nos surge é se estamos, ou não, perante uma comunidade com potencial de auto-sustentabilidade e de desenvolvimento fora do âmbito académico. Recuperando a perspectiva da teoria da actividade, podemos pensar genericamente nos elementos deste grupo de alunos como actores diferenciados que, perante a sua experiência de formação de base, esperam um resultado concretizado numa carreira profissional na área do jornalismo. Que papel teria uma plataforma social, enquanto actor tecnológico de suporte à sua formação?

Foram estas as questões essenciais que inspiraram a realização de um novo ciclo, que fosse melhor preparado para nos clarificar as respostas que procuramos. Apostar futuramente no desenvolvimento das mais-valias deste contexto de aprendizagem, numa lógica de investigação-acção, implicaria também intervir nos seus pontos mais frágeis, a começar pela própria continuidade da plataforma *Moodle*, diante das suas limitações quanto a uma maior exposição externa desejada pelos alunos.

## 5. A promessa *Dolphin* para o projecto *Myempowermedia*

### 5.1. Porquê *Myempowermedia*?

Tendo por base os resultados obtidos no precedente ciclo de investigação exploratória, partimos para uma nova experiência de investigação-acção em busca de respostas que pudessem constituir-se como um contributo para a melhoria de uma experiência de aprendizagem orientada para o exercício do jornalismo no Ciberespaço.

À partida, a nossa curiosidade incidia sobre os contornos de construção de uma ideia de experiência de aprendizagem no grupo de alunos participantes, considerando que seria interessante verificar, para o seu aperfeiçoamento, como se alinham a intenção da estratégia pedagógica adoptada e as dimensões valorizadas pelos alunos na sua descrição e avaliação. Assim, mantendo-se a intenção de preservar a estratégia pedagógica, tornou-se para nós necessário revisitá-la e reflectir na sua configuração, de forma a estarmos melhor preparados para procurar pelas suas implicações nos dados que viriam a ser investigados.

Por outro lado, pretendíamos também observar o potencial de auto-sustentabilidade desse grupo enquanto comunidade e, particularmente, o papel de uma plataforma tecnológica nesse processo. Quisemos procurar por indícios de um sentimento de pertença partilhado entre os elementos de um grupo com interesses comuns e, a confirmar-se a sua existência, observar as representações a ele associadas.

Ao início deste ciclo chegávamos também com um conjunto de ideias para intervir nos aspectos mais frágeis da configuração do contexto de aprendizagem, identificados na fase exploratória. Durante a realização da nossa experiência anterior, foi possível observar as mais-valias do *Moodle* no suporte ao funcionamento dos diferentes grupos. Observámos como as suas ferramentas solucionavam as necessidades de comunicação, ao nível da interacção e da troca de informação, mas iam revelando insuficiências perante indicadores de preferência por uma maior exposição externa sentida pelos alunos, colocando limites naturais a uma potencial expansão e visibilidade dos trabalhos. Optou-se, assim, por uma plataforma expressamente dedicada à gestão de comunidades, que permitisse simultaneamente a gestão de conteúdos e a sua disponibilidade e divulgação externas.

Nos aspectos mais pormenorizados, foi também nossa intenção intervir na melhoria do sistema de avaliação entre pares. Esta actividade, instituída durante a

experiência anterior, pretendia contribuir para desenvolver o espírito crítico dos alunos sobre o produto jornalístico e proporcionar-lhes a experiência de um sentimento de exposição externa, que certamente acompanhará um futuro quotidiano profissional. As insuficiências do sistema que havíamos experimentado foram demonstradas nalgumas avaliações dos alunos, em que foram visíveis sentimentos de insegurança e constrangimento na apreciação crítica.

Em resumo, pretendíamos com este ciclo marcar uma diferença em relação às experiências anteriores, continuando a apostar no envolvimento próximo dos alunos, na sua iniciativa, participação e capacidade de auto-determinação, para chegar ao significado de uma experiência de aprendizagem que envolvesse o exercício do jornalismo, amplificada no Ciberespaço. Foi assim que chegámos ao termo *Myempowermedia*.

A nossa preparação prévia para este novo ciclo de investigação-acção passou inicialmente por um olhar mais aprofundado para as nossas opções pedagógicas e por uma planificação mais cuidada das actividades que iriam ser propostas. Toda esta planificação viria a culminar na avaliação da experiência de aprendizagem pelos alunos, sobre a qual incidiu a nossa análise: por um lado, em relatos individuais escritos, não condicionados a uma forma, nos quais foram livres de destacar os aspectos da experiência que consideraram mais relevantes; por outro, em entrevistas semi-estruturadas, em que tentámos confirmar perspectivas e aprofundar temáticas mais específicas.

## 5.2. A estratégia pedagógica revisitada

A experiência de aprendizagem proporcionada aos alunos está dependente da estratégia pedagógica adoptada. Uma vez que, neste ciclo, foi a nossa intenção primordial procurar indícios da sua representação nos relatos dos alunos *a posteriori*, tornou-se útil e necessário proceder à sua sistematização e clarificação prévias, ainda que a nossa planificação e as nossas opções não se afastassem diametralmente do que já ficou relatado na fase exploratória. À partida, consideramos uma estratégia pedagógica como um conjunto estruturado e intencional de actividades curriculares, que se inspira e revê em concepções e valores sobre a questão da aprendizagem.

*Do que condiciona ao que liberta: a forma da estratégia pedagógica clarificada e fundamentada*

A nossa estratégia pedagógica, porém, começa por estar cerceada de elementos incontornáveis num contexto académico de ensino superior politécnico: um regulamento institucional, o programa da disciplina de Cibercultura e os seus objectivos, principalmente pela forma como estes são apresentados aos alunos e, por essa via, geradores de potenciais e expectativas.

Quanto ao regulamento institucional da ESEC, ele condiciona a estratégia pedagógica no sentido de prever que o aluno possa optar entre uma avaliação por frequência ou uma avaliação por exame. Isso obriga a estabelecer um percurso alternativo à participação nas actividades propostas, que poderia culminar num exame escrito, ou na elaboração de um trabalho sobre as temáticas abordadas. Já o programa da disciplina constitui-se por alguns elementos que são pontos de passagem obrigatórios (como conteúdos), e pontos de chegada (como competências a desenvolver), que a estratégia pedagógica na generalidade deve prever e suportar.

O processo de adequação do curso de Comunicação Social na ESEC à Convenção de Bolonha foi legislado tendo em vista a passagem para um ensino orientado para o desenvolvimento de competências, para a prossecução de objectivos específicos e em que estejam determinadas as actividades que cada aluno deve realizar em cada unidade curricular (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2006). O resultante trabalho de adequação foi concluído na ESEC em fins de 2006, tendo servido como base de elaboração posterior

dos programas de cada disciplina. Foi neste documento interno que se consensualizaram pela primeira vez conjuntos de conhecimentos profissionais (saber-fazer) e de conhecimentos disciplinares (saber), necessários ao domínio das competências trabalhadas em cada disciplina.

Chegados ao ano lectivo de 2008/2009, quando iniciámos a preparação deste novo ciclo de investigação-acção, a disciplina de Cibercultura surge agrupada com outras que pretendem constituir-se como um contributo directo de preparação para o mercado de trabalho, com uma proposta de competências a desenvolver, de onde se destaca um conjunto de áreas de saber e de saber-fazer, expressamente sugerido para os futuros profissionais da comunicação:

- Reconhecer e aprofundar a compreensão do impacto da Internet na prática jornalística.
- Praticar e exercer jornalismo profissional em suporte digital.
- Produzir conteúdos para publicações em suporte impresso ou digital.
- Comunicar de forma clara, precisa e assertiva, utilizando texto e hipertexto.
- Identificar e seleccionar fontes de informação e conteúdo relevantes para o universo dos média digitais.
- Dominar a linguagem dos novos média digitais.
- Perceber o funcionamento da web e do negócio digital.

Apesar das diferenças de operacionalidade nesta lista de competências, ficou para nós reforçado que o envolvimento dos alunos num projecto comum de elaboração de uma publicação *online*, semelhante ao que se verificou anteriormente, seria uma actividade pedagógica que responderia às suas necessidades de exercício e desenvolvimento, sendo portanto de manter.

Encontramos este tipo de actividade pedagógica plasmada no conceito de *project-based learning*, ou aprendizagem baseada em projecto, em que o ensino se baseia no envolvimento dos alunos na resolução de problemas não triviais, podendo envolver o debate de ideias, o planeamento de actividades e a produção de artefactos, não se procurando obter um resultado predeterminado (Blumenfeld et al., 1991). Seguir esta metodologia pedagógica implicava depender claramente da motivação e da participação dos alunos: além de serem chamados a tomar decisões muito relevantes sobre questões de planeamento, teriam de funcionar em conjunto de forma coordenada.

Para o professor reservava-se também um papel determinante na orientação e no incentivo dos alunos, em particular para as interações na plataforma que viria a acolher as actividades.

Uma vez que se pretendia continuar a suportar esta metodologia com recurso a uma plataforma tecnológica, isso implicava continuarmos situados no domínio do chamado *blended learning*, um termo normalmente “associado à introdução de *online media* num curso ou numa disciplina, reconhecendo-se simultaneamente o mérito de preservar o contacto pessoal e outras abordagens tradicionais para suportar os alunos” (Macdonald, 2008, p. 2).

Garrison & Vaughan (2008) prestaram um contributo importante para a nossa planificação, tendo reflectido sobre as questões que revestem a preparação prévia de uma experiência de *blended learning* no ensino superior tendo em vista o desenvolvimento de uma comunidade em que os alunos se envolvam activamente na produção de conhecimento. Estes autores sugerem que essa comunidade se sustente em três tipos de presença:

- Uma “presença social”, assegurando que os participantes tenham acesso a uma interacção aberta e baseada na confiança mútua;
- Uma “presença cognitiva”, através de actividades que propiciem a exploração e investigação dos conteúdos da disciplina, permitindo a exploração e o questionamento de ideias relevantes;
- Uma “presença de ensino”, que consiga gerir expectativas e prestar orientação.

Estes autores sublinham a importância de manter em equilíbrio “discurso” e “reflexão”, enquanto duas dimensões inseparáveis de uma experiência de aprendizagem com significado, que devem ser exploradas pelo professor. Na verdade, a produção jornalística assenta também nesta interdependência entre discurso e reflexão. Na medida em que se completam mutuamente, são também indispensáveis na nossa estratégia pedagógica. Foi por isso que optámos por manter a discussão temática como actividade pedagógica paralela à elaboração do projecto de publicação, para permitir aos alunos expressar as suas considerações perante as dos pares e reflectir sobre os conceitos centrais que seriam abordados na disciplina. A discussão temática, tendo a vantagem de trazer oportunidades de reflexão estruturada e de síntese para os alunos, poderia também constituir-se como uma fonte de informação relevante para a análise da experiência de aprendizagem (Winiecki, 2003).

Voltando à questão da produção jornalística, no enquadramento da estratégia pedagógica houve também lugar à nossa reflexão sobre a melhor forma de intervir na melhoria do sistema de avaliação dos pares sobre os trabalhos publicados. Reconhecemos a utilidade desta actividade pedagógica, na medida em que ela poderia ajudar os alunos a desenvolver o seu espírito crítico sobre o produto jornalístico, assumindo que se promove um olhar para a sua forma e conteúdo enquanto artefacto intencional e inseparável da actividade profissional do jornalista. Por outro lado, também lhe identificamos vantagens pedagógicas porque essa avaliação, considerada do ponto de vista de quem elabora o produto avaliado e a recebe, gera um sentimento de exposição com o qual o Jornalista tem de aprender a lidar. Em última análise, este processo será um contributo para que os alunos aperfeiçoem os seus próprios trabalhos.

A qualidade jornalística é um conceito difícil de definir e de traduzir, que tem sido aplicado muito para além do que é possível observar na notícia enquanto produto jornalístico propriamente dito, abrangendo os âmbitos da organização ou das expectativas do público-alvo. Bogart (2004), por exemplo, sugere olhar para a qualidade editorial em função de critérios subjectivos, como precisão, imparcialidade e investigação. Assumiremos em benefício do argumento que o produto jornalístico se caracterize, em termos globais, pelo cumprimento de cânones, pelo compromisso com o rigor sobre a consulta de fontes e a construção factual, pelo alinhamento com os requisitos do empregador e a orientação editorial, tal como pelo seu encontro com as expectativas do público-alvo.

Foi então que pensámos que esta actividade de avaliação entre pares poderia ser suportada através do desenvolvimento de uma grelha de classificação que assegurasse a manutenção dos mesmos critérios entre todos os alunos, e que fosse por eles aperfeiçoada e apropriada. Esses critérios deveriam permitir a observação e classificação de elementos de forma e de conteúdo sobre o material publicado.

Investigando o uso de actividades semelhantes no campo da educação, chegámos ao conceito de rubrica, enquanto apontamento sistematizado de critérios que facilitam uma avaliação. A rubrica é uma ferramenta de avaliação que define requisitos para a atribuição de um determinado nível, identificando os aspectos que devem ser levados em conta na avaliação e fornecendo descrições diferenciadoras dos níveis (Stevens & Levi, 2004). Uma rubrica pode servir uma análise tanto abrangente como estratificada (Moskal, 2000), combinando diferentes critérios de avaliação na mesma

escala, ou permitindo uma avaliação separada da presença ou ausência de factores qualitativos.

Nesta base, foram definidas rubricas para avaliar três tipos de trabalhos publicados nos portefólios individuais e nos projectos comuns dos alunos na plataforma: notícias, vídeos e fotografias. Mais do que tentar produzir um documento com critérios baseados na literatura e uma escala validada, a nossa preocupação centrou-se em criar um documento simples que fosse de fácil aplicação, contendo o que considerávamos essencial de observar<sup>9</sup>. Na verdade, no seu formato proposto, esse documento apela mais para questões relacionadas com o rigor técnico perceptível na peça avaliada. Ora, a nossa intenção passava por disponibilizar um suporte que cumprisse o propósito de despertar um olhar crítico para o produto publicado. Considerámos também necessário envolver os alunos na apropriação deste documento e da sua funcionalidade, para que eles o compreendessem e ganhassem proficiência no reconhecimento e aplicação dos critérios de avaliação e também para que, tomando as rubricas de avaliação como suas, lhes associassem um sentido de pertença comunitária.

A análise dos materiais através do documento de rubricas seria apoiada em descrições de características presentes ou ausentes, resultando no posicionamento do produto numa escala qualitativa de quatro níveis: “Fraco”, “Pode melhorar”, “Cumpre expectativas” e “Excede expectativas”. A avaliação das notícias, por exemplo, passava pela observação de factores relacionados com a adequação do título, a organização e estrutura da notícia, a ortografia e gramática, e outros factores mais subjectivos, como o estilo jornalístico, o uso apropriado das fontes de informação, a pertinência e a originalidade, como se pode observar nos Quadros 8, 9 e 10.

**Quadro 8: Grelha de critérios para avaliação entre pares de texto**

Grelha de avaliação de texto				
Itens	Fraco (0)	Pode melhorar (1-2)	Cumpre expectativas (3-4)	Excede expectativas (5-6)
Título adequado e com impacto	O título não liga com a notícia, não chama a atenção, ou não convida à leitura, ou não desperta impacto e curiosidade.	O título comunica o essencial da notícia de forma dúbia, chama a atenção mas de forma desadequada e desperta alguma curiosidade	O título comunica com facilidade o essencial da notícia, chama a atenção e desperta curiosidade	O título comunica com facilidade o conteúdo essencial da notícia, chama a atenção do leitor de uma forma irresistível, causando impacto e curiosidade

<sup>9</sup> A base de desenvolvimento a partir da qual foi criado e desenhado o documento de rubricas foi inspirada em documentos que poderão ser vistos em <http://tinyurl.com/outs272> e em <http://tinyurl.com/olnzvfm>, dos quais não consta nenhuma menção de autoria, que efectivamente não nos pertence.

Organização e estrutura da notícia	A estrutura do texto não segue a lógica da pirâmide invertida. As transições não são encadeadas. Falta a resposta a duas ou mais questões <i>quê, quem, quando, onde, como e porquê</i> .	A estrutura do texto é pouco visível, alguns excertos estariam melhor noutra secção. Falta alguma lógica nas transições ou a resposta a uma das questões <i>quê, quem, como, quando, onde e porquê</i> .	A notícia está estruturada por ordem de importância, de acordo com a pirâmide invertida. Está bem organizada e as transições são lógicas. Responde ao <i>quê, quem, como, quando, onde e porquê</i> .	A notícia está bem organizada e bem estruturada, de acordo com a pirâmide invertida, responde ao <i>quê, quem, como, quando, onde e porquê</i> , mas consegue surpreender na narração dos factos "preendendo o leitor".
Estilo jornalístico	O texto não tem uma estrutura bem definida, o vocabulário não está adequado à audiência. A narração da história ignora aspectos essenciais da informação.	A história está contada no essencial. O vocabulário poderia estar mais adequado à audiência. O encadeamento das frases não segue uma estrutura consistente.	O texto usa um vocabulário e um tom adequados à audiência, as frases têm uma estrutura consistente, onde se apresenta a história na sua importância.	O texto usa um vocabulário rico e um tom adequado à audiência, as frases têm uma estrutura consistente e bem encadeada, de forma a possibilitar a interpretação da história na sua importância.
Uso apropriado das fontes	A informação prestada deixa dúvidas sobre a veracidade ou acuidade. Fontes essenciais não foram consultadas ou identificadas. Há informação que não tem uma fonte atribuída.	Não foi identificado ou consultado um dos lados da história. Falta algum rigor na informação.	Uso adequado das fontes que representam todos os lados da história. As fontes estão devidamente identificadas e a informação é rigorosa.	Foi identificada mais do que uma fonte, em representação dos diferentes actores envolvidos e a sua informação é determinante para a compreensão da história.
Ortografia e gramática	O texto tem alguns erros ortográficos e gramaticais que não poderiam, de forma alguma, passar uma revisão rigorosa.	Erros ortográficos menores demonstram a falta de uma revisão rigorosa.	A escrita é rigorosa. Não possui erros ortográficos ou gramaticais, mas nota-se a falta de uma revisão mais exhaustiva.	A escrita é rigorosa e fluida. Não existem erros ortográficos ou gramaticais.
Pertinência originalidade	A notícia recicla um acontecimento dando informações que já são conhecidas e amplamente divulgadas.	A notícia é pertinente, mas descreve uma história pouco actual ou de interesse público relativo ou com alguns elementos novos.	A notícia é pertinente, actual, tem interesse público e traz elementos novos.	A notícia é muito original e pertinente, correspondendo à descrição de um fenómeno ou acontecimento importante que poucos notariam no momento actual.

### Quadro 9: Grelha de critérios para avaliação entre pares de fotografia

Grelha de avaliação de fotografia				
Itens	Fraco (0)	Pode melhorar (1-2)	Cumprir expectativas (3-4)	Excede expectativas (5-6)
Ligação clara ao contexto	A fotografia não tem uma ligação clara e evidente ao contexto da notícia.	A fotografia tem uma ligação difusa, ou arbitrária ao contexto da notícia.	A fotografia enquadra-se na notícia ou no trabalho de reportagem fotográfica realizada.	A ligação da fotografia à história é artística e bem evidente nas expressões humanas ou materiais da imagem.
Poder de impacto	A fotografia não tem qualquer impacto visual, não comunicando expressões humanas ou materiais visíveis.	A fotografia tem algum impacto, mas que precisa de um segundo olhar para emergir.	A fotografia gera um impacto visual no primeiro olhar.	O impacto visual é imediato, mostrando um ponto de vista do fotógrafo original. O plano é surpreendente.
Enquadramento bem feito	O enquadramento foi mal construído, há objectos distractores no espaço, o objecto de destaque aparece diluído.	A fotografia tem erros menores no enquadramento (ex. um objecto que está a afastar a atenção dos pontos de destaque).	O assunto principal da fotografia está bem enquadrado, a regra dos terços foi bem utilizada.	O enquadramento da fotografia é inusitado, mas correcto do ponto de vista da forma.
Iluminação, cor	A fotografia está mal iluminada, as cores primárias estão desequilibradas.	A fotografia tem zonas que poderiam estar melhor iluminadas. O equilíbrio das cores não é harmonioso.	Bom aproveitamento da luz natural. Bom balanço de cores.	A iluminação e as cores estão directamente a contribuir para distinguir a imagem como objecto artístico.

Ligação clara ao contexto	A fotografia não tem uma ligação clara e evidente ao contexto da notícia.	A fotografia tem uma ligação difusa, ou arbitrária ao contexto da notícia.	A fotografia enquadra-se na notícia ou no trabalho de reportagem fotográfica realizada.	A ligação da fotografia à história é artística e bem evidente nas expressões humanas ou materiais da imagem.
---------------------------	---	--	---	--

**Quadro 10: Grelha de critérios para avaliação entre pares de vídeo**

Grelha de avaliação de vídeo				
Itens	Fraco (0)	Pode melhorar (1-2)	Cumpre expectativas (3-4)	Excede expectativas (5-6)
Edição sólida	Os planos são desorganizados e desligados, não seguindo uma lógica de aproximação ou afastamento. A temporização das imagens é muito rápida ou muito lenta. A imagem não concorda com a narração.	Os planos poderiam ter um encadeamento mais organizado e coerente. Alguns planos ultrapassam o tempo necessário, prejudicando o dinamismo da peça. As imagens nem sempre concordam com a narração.	Os planos da edição têm um encadeamento claro, uma temporização adequada e uma ligação evidente ao conteúdo da notícia e à narração.	A edição tem planos bem seleccionados, com um encadeamento claro e artístico, contribuindo para a interpretação inequívoca da notícia, e numa ligação concordante com a narração.
Qualidade da voz off	A dicção tem erros de pronúncia, algumas partes são imperceptíveis, ou o ritmo está desadequado à narração.	A dicção tem erros menores de pronúncia, ou de sonoridade ou de ritmo.	A voz tem uma dicção pausada e perceptível, sem erros de pronúncia.	A dicção além de correcta é atractiva, demonstrando um ritmo de apresentação dos factos e "prestando a atenção".
Grafismo (títulos, legendagem)	O grafismo é exagerado ou minimalista, não tem uma temporização adequada, ou não acrescenta informação essencial à compreensão da história.	O grafismo tem pequenas falhas de temporização. Nem sempre surge nos momentos certos, ou nem sempre é de fácil leitura. Pode não acrescentar informação importante para a interpretação da história.	O grafismo é adequado, surgindo nos momentos certos, sem prejudicar a interpretação e a leitura.	O grafismo facilita a interpretação e leitura, aparecendo nos momentos certos da narração e contribuindo com informação importante para a compreensão da história.

Reflectindo agora de uma forma mais abrangente sobre estas opções pedagógicas de projecto, discussão temática e avaliação entre pares, salientamos a forma como apelam à participação e envolvimento dos alunos nas actividades propostas, começando pela própria actividade em si mesma. Na essência, a ideia de propor aos alunos a concretização, ainda que ensaiada, do que é ser jornalista enquadra-se na ideia de explorar o “aprender-fazendo”, que John Dewey conceptualizava no âmbito do princípio da “continuidade da experiência”, que permitiria inovar em educação pela discriminação das actividades educativas que realmente valem a pena. Dizia o pensador norte-americano que “deste ponto de vista, o princípio da continuidade da experiência significa que todas as experiências simultaneamente retiram alguma coisa das que as precederam, e de certa forma modificam a qualidade de todas as que se seguirão.” (Dewey, 1997, p. 35).

Podemos também olhar para a interação social que está implicada na nossa estratégia e perspectivar no resultado alguns indícios do conceito da zona proximal de desenvolvimento, de Vygostsky (1991), imaginando como este projecto criará um contexto propício a que alunos mais proficientes possam contribuir para a aprendizagem dos pares, seja na demonstração de pontos de vista alternativos, seja na avaliação crítica da qualidade dos produtos jornalísticos criados.

Recordámos também o conceito das comunidades de prática (Lave & Wenger, 1991), já aqui referido pelo seu potencial na explicação do que reveste um processo de profissionalização na área do jornalismo, fundamentando-se na produção social de significados que emerge do sentimento de pertença a um grupo e da produção dos objectos que formam essa experiência. O projecto de criação de uma publicação não só vai requerer e mobilizar competências incontornáveis nesse futuro profissional, mas vai também colocá-las diante de um contexto social caracterizado por escolhas, prazos, negociações, hierarquias e exposição.

Até que ponto este contexto poderá contribuir para uma consciencialização dos alunos sobre o percurso que estão a realizar e o que o futuro reserva é uma dúvida que numa fase de planeamento da estratégia pedagógica pode ser levantada. Estaremos intencionalmente a sugerir um movimento de autodeterminação dos alunos através do seu desejo de profissionalização, o que nos conduz a uma reinterpretação da ideia de “consciência crítica” e da sua importância para a aprendizagem humana, como foi proposta por Paulo Freire (1970a, 2005), enquanto um processo gradual de compreensão sobre a forma como as competências próprias serão capazes de intervir nos factores sociais e culturais que condicionam a vida e as expectativas individuais.

Embora a obra de Freire seja tradicionalmente interpretada no sentido restrito da superação do analfabetismo, ou, mais recentemente, da superação das dependências criadas pela iliteracia dos média, que conduz à info-exclusão, a nossa interpretação vai para além dessa leitura, entendendo, com Freire, que uma das funções mais nobres da educação é assegurar que o aluno conquista pela aprendizagem a “consciência crítica” que lhe permite construir autonomamente o seu destino. Nesse sentido, uma abordagem pedagógica que inscreva os alunos nas práticas da profissão, de forma realista e integradora, tenderá a contribuir para a construção dessa consciência crítica, que alguns dos depoimentos de alunos, adiante transcritos, documentam.

Na verdade, estamos perante uma dificuldade de cariz sociológico de transição para um mercado de trabalho que é limitado e exigente e uma expectativa do aluno de

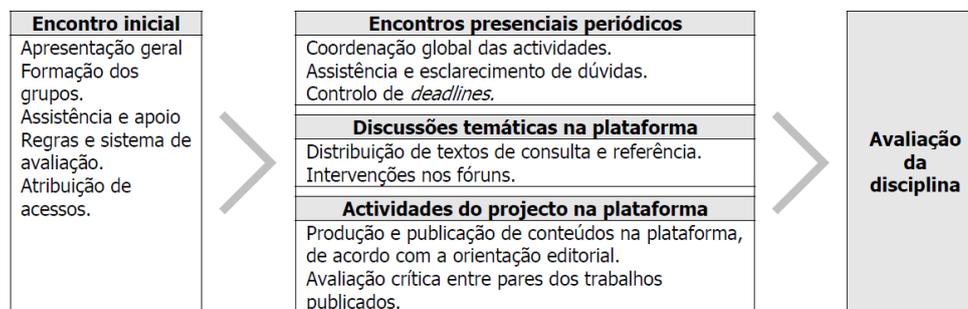
lhe aceder por via da formação académica. Não se constituindo como uma resposta directa a esse problema, a experiência de aprendizagem que resultará da nossa estratégia pedagógica sugere claramente um esforço conjunto dos alunos, para que o exercício académico do jornalismo e a sua exposição pública possam, de alguma forma, beneficiar um percurso até à profissão. Assim, associámos a nossa estratégia a uma intenção de contribuir para a autodeterminação (individual e colectiva) dos alunos e ao seu *empowerment*.

Reparando, enfim, nas molduras teóricas às quais recorreremos para nos ajudarem a construir e fundamentar a nossa estratégia pedagógica, consideramos também que poderão ser úteis para interpretá-la na forma como resultará numa experiência de aprendizagem, que nos será relatada e representada *a posteriori* pelos seus principais intervenientes.

### *Da organização das actividades*

As actividades a realizar durante o ano lectivo foram planificadas de acordo com o Quadro 11.

**Quadro 11: Linha de tempo das actividades pedagógicas previstas**



O momento de encontro inicial surge destacado pela sua relevância para o funcionamento posterior. Tínhamos consciência da necessidade imperiosa de cativar os alunos desde o primeiro momento, pelo que após a apresentação geral, em que seria detalhado o programa da disciplina, os objectivos e as competências que seriam desenvolvidas haveria lugar à formação dos grupos de trabalho. Nesta fase, os alunos deveriam organizar-se como grupo e tomar as decisões necessárias ao funcionamento da sua publicação, definindo a estrutura interna dos conteúdos e os níveis de responsabilidade de edição. A apresentação das regras e do sistema de avaliação

pretendia assegurar o funcionamento da avaliação crítica dos trabalhos publicados. Sobre este assunto, tínhamos a ideia de propor a apropriação do quadro de rubricas previamente apresentado, que facilitasse essa avaliação, que pudesse ser partilhado, compreendido e complementado com a contribuição dos próprios alunos, para que não se revestisse como uma imposição predefinida. As questões mais técnicas do funcionamento global teriam também de ser clarificadas neste primeiro dia, nomeadamente sobre a atribuição dos acessos à plataforma e sobre as formas de recurso à assistência e apoio, que seriam assegurados pela própria docente.

Numa segunda fase, as actividades pedagógicas seriam enquadradas em três percursos paralelos. Os encontros presenciais, que serviriam como um momento global de coordenação, as discussões temáticas nos fóruns da plataforma, para as quais se preparou um conjunto de textos e de citações para introduzir discussões (como por exemplo sobre a globalização, o jornalismo na Internet e o ciberespaço) e, com maior destaque, as actividades do projecto de publicação. A fechar a planificação da disciplina, o momento de avaliação.

### *O ecossistema Dolphin*

A escolha da plataforma para acolher as actividades curriculares que serviriam de base a este ciclo de investigação-acção obedeceu essencialmente a critérios de configuração, custo e acessibilidade. Procurávamos uma solução que suportasse diferentes formas de comunicação, síncrona e assíncrona, através da qual fosse possível publicar conteúdos, que seriam opcionalmente visíveis para a comunidade ou para o exterior.

Entre as possibilidades tecnológicas que poderíamos ter adoptado, a nossa escolha recaiu sobre uma plataforma expressamente criada para a gestão de comunidades chamada *Dolphin* (BOONEX, 2010). Este *software* funciona sobre uma base de dados em PHP (Hypertext Preprocessor), e colocando de parte alguns detalhes tecnológicos, depois de devidamente instalado, configurado num servidor de internet e associado a um domínio da World Wide Web, permite disponibilizar um site que aceita registos externos.

Uma vez que esse registo esteja aprovado e enquadrado numa estrutura de permissões, qualquer membro pode elaborar o seu perfil comunitário, associar-lhe uma imagem e áreas de interesse. Depois, dentro da comunidade, cada membro é livre de

criar e participar em fóruns, *chats*, blogues ou eventos e conta também com um espaço individual disponível, onde pode colocar os seus conteúdos favoritos. A adopção desta plataforma foi um esforço para marcar a diferença em relação à experiência anterior com o *Moodle*; no que respeita todas estas possibilidades, que também já lá existiam, afasta-se dela na medida em que se cria um novo território não associado ao ensino. Em relação aos custos, embora a plataforma *Dolphin* já existisse à data numa versão paga, disponibilizava-se uma versão de teste completamente funcional, tendo-se resumido os custos de implementação ao serviço de alojamento e de aquisição do domínio [www.myempowermedia.com](http://www.myempowermedia.com).

A facilidade com que era possível atribuir permissões aos utilizadores em sede de administração, a variedade de ferramentas sociais que era possível criar e todas as opções de configuração dos conteúdos, foram os aspectos que mais nos atraíram na altura, perante a necessidade conseguir gerir os conteúdos e o contexto de aprendizagem ao mesmo tempo.

### 5.3. Da planificação à prática: o relatório da experiência

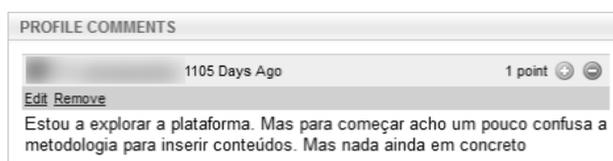
#### *Um teste prévio*

Realizámos um teste prévio na plataforma no final do ano lectivo de 2008/2009, fora das actividades da disciplina de Cibercultura. Com este teste pretendíamos assegurar a estabilidade da instalação técnica e verificar uma primeira reacção dos alunos ao novo ambiente.

Na altura, sete alunos finalistas que estavam a realizar estágio curricular foram convidados a registar-se no site [www.myempowermedia.com](http://www.myempowermedia.com). O desafio passava por partilharem as suas experiências e os trabalhos produzidos no âmbito do estágio, a decorrer numa entidade externa, e também por publicarem os seus trabalhos jornalísticos e académicos, tais como reportagens, notícias, textos e crónicas, vídeos e áudio. Foram também incitados a usar o fórum para descreverem as suas experiências, discutirem as dificuldades e promoverem e divulgarem os seus portefólios individuais. Foram ainda convidados formalmente a pronunciar-se sobre a adequação da plataforma às necessidades.

A reacção dos alunos foi positiva quando lhes foi proposta a ideia e observou-se que se registaram quase de imediato na plataforma. No entanto, a posterior participação do grupo foi decepcionante. Apenas três dos sete alunos tiveram uma participação activa, publicando um total de sete artigos e dez fotos. Estes trabalhos nunca obtiveram qualquer comentário por parte dos restantes utilizadores. Nos fóruns, os alunos queixaram-se de dificuldades técnicas, como a inserção de arquivos de vídeo, e do facto de a página de boas-vindas da comunidade ser confusa (Figura 16).

**Figura 16: Comentário de uma das alunas da fase de teste sobre a plataforma**



Esta pequena experiência, que não resultou no sentido de atrair por si outros alunos à plataforma, serviu, porém, para testar a funcionalidade do espaço e para nos familiarizarmos com as suas potencialidades, alertando para a resposta a eventuais insuficiências técnicas, que entretanto se revelou desnecessária.

## O lançamento do projecto *Myempowermedia.com*

No início do ano lectivo 2009/2010, e depois da fase de teste, o Projecto *Myempowermedia* foi formalmente apresentado aos alunos da disciplina de Cibercultura do segundo ano do curso de Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Coimbra (Figura 17). Este foi o nosso grupo experimental. Outros dois grupos de alunos foram também convidados ao registo na plataforma: alunos do primeiro ano do curso de Comunicação Social e alunos do segundo ano do curso de Comunicação e Design Multimédia, reservando-se para estes apenas uma interacção social geral e o uso da plataforma como portefólio de trabalhos, fora, portanto, da planificação de actividades pedagógicas estabelecidas para a disciplina de Cibercultura.

Assim, a plataforma *Dolphin* foi apresentada como um lugar para acolher portefólios individuais de trabalhos jornalísticos e como um espaço para debate sobre temas discutidos nas aulas. Aos membros registados na comunidade foram concedidos privilégios para enviarem dados, criarem eventos e interagirem com os outros. Todos os alunos foram convidados a utilizar a plataforma nestas condições.

Figura 17: Página inicial do projecto *Myempowermedia*

The screenshot shows the homepage of MyEmpowerMedia. At the top, there is a navigation bar with links: Links, News, Contact Us, About us, Privacy, Terms, FAQ, Add feedback, Invite a friend, and Bookmark. The site logo 'My Empower MEDIA' is on the left, and 'Join Now' and 'Member Login' are on the right. Below the logo is a secondary navigation bar with categories: Home, Members, Blogs, Photos, Videos, Music, Groups, Classifieds, Events, Polls, Forums, Articles, Boards, and Chat. The main banner features a crowd of stylized human figures with arms raised, and the text 'Join Now And Get Connected'. Below the banner are three main sections: 'SITE STATS' showing 123 Members, 0 Online, 0 New Today, 0 This Week, 0 This Month, 0 This Year, 31 Friends, 26 Photos, 0 Videos, 0 Music, 0 Profile Videos, 619 Tags, 27 Groups, 40 Blogs, 0 Events, 1 Polls, 21 Topics, 95 Posts, 422 Articles, and 0 Classifieds; 'MEMBER LOGIN' with fields for Nickname and Password, a 'Remember Me' checkbox, a 'Forgot Password?' link, and 'Log in' or 'Join Now' buttons; and 'MEMBERS' showing a list of member avatars with tabs for 'Latest', 'Top', 'Online', and 'Random'. A 'SHOUTBOX' at the bottom right contains a message from 'Clash' about text formatting.

### *As discussões temáticas nos fóruns*

As discussões temáticas permitiram manter de forma sistematizada alguns canais de reflexão e de troca de impressões sobre as questões do âmbito do jornalismo no Ciberespaço. Esta actividade foi proposta em segundo plano, relativamente aos projectos de publicação, sem lhe atribuir um regime obrigatório de participação.

Como se observa na Figura 18, algumas das temáticas suscitaram mais comentários, como a discussão sobre o fim do jornal tradicional e sobre as questões de identidade no Ciberespaço, porém, a participação foi globalmente escassa.

**Figura 18: Entradas temáticas no fórum de discussão da plataforma**

**Discutir os Media**



[L[Topics]]	[L[Posts]]
<a href="#">Estaremos perante o fim do jornal tradicional?</a>	3
<a href="#">Pode o design salvar os jornais?</a> Caríssimos: Pode o design salvar os jornais? A respos	7
<a href="#">Fim do jornal tradicional?</a> Caríssimos: Um jornal que publica filmes, uma televis	33
<a href="#">Grupo "Jornalistas e fontes de informação"</a>	2
<a href="#">Entrevistas "os condicionamentos electrónicos"</a>	1
<a href="#">Rubricas de avaliação</a> Caros alunos, A versão final das rubricas de avaliaç	1
<a href="#">Comunidade Virtual</a>	6
<a href="#">Quem somos quando estamos online?</a> Caríssimos: Como Internautas somos seres humanos ciberné	24
<a href="#">Times noticia jornal</a> O New York Times estranha o lançam	4
<a href="#">Logótipo para o Clashjornal</a> Olá participantes do Fórum! Somos alunos do 2º ano de Atelier	2
<a href="#">lançamento do jornal</a> Penso que sim, que é um bom lançamento, porque em termos de m	1
<a href="#">pode o design salvar o jornal?</a> Penso que sim. parece que a nossa sociedade está cansada de v	1
<a href="#">Jumate/Jumate</a> Colegas, como na última aula de Atelier se falou de cinema, nom	2

Na verdade, assim que os projectos das publicações começaram a exigir tempo e dedicação, a presença e troca de impressões no fórum quase desapareceu, o que obrigou à recuperação de parte dos tempos presenciais para que alguns dos conteúdos temáticos do programa da disciplina não ficassem sem abordagem.

### *A preparação dos projectos de publicação*

O desafio aos alunos do grupo experimental foi lançado no primeiro dia de encontro presencial. Foi proposto aos alunos que se dividissem em dois conjuntos, de

forma que cada um deles organizasse o seu projecto de publicação jornalística na plataforma, independente e competitivo em relação ao oposto. Esta ideia de criar publicações concorrentes pretendia despertar um maior comprometimento dos alunos com o sucesso do seu grupo.

Em cada publicação, seria necessário nomear um director e um editor por cada secção. Os alunos decidiram nomear dois directores em cada publicação, para poderem partilhar o trabalho e a responsabilidade. Tal como previsto, as secções foram criadas e as respectivas funções distribuídas. A cada semana os alunos preparavam a edição, estipulavam os prazos para entrega e publicação dos produtos jornalísticos. Cada secção reunia para discutir os temas a tratar durante a semana, a que se seguia uma reunião com os editores de cada secção e os directores do jornal. No final da semana os redactores entregavam os trabalhos ao seu editor, que depois de os rever submetia à apreciação dos directores. Estes, no final de reunirem os trabalhos de todas as secções e da respectiva revisão e correcção, publicavam os trabalhos na plataforma.

Ambas publicações criaram uma secção especial sobre a profissão de jornalista em que foram divulgadas diversas entrevistas a jornalistas profissionais e uma reportagem sobre uma visita a uma rádio local, entre outros trabalhos. O facto de se terem criado publicações concorrentes resultou numa certa rivalidade, que se ia verificando semanalmente em busca do maior número de trabalhos produzidos e da sua maior qualidade.

Antes de passarmos a uma breve descrição das publicações criadas, é importante referir que no encontro inicial foram dadas indicações expressas para haver rigor e brio nas publicações apresentadas à comunidade. Este alerta viria a associar-se à questão da avaliação entre pares dos produtos publicados, usando os critérios previamente definidos.

O processo de apropriação do documento de rubricas de avaliação decorreu sem grandes sobressaltos, tendo os alunos conseguido usá-lo para classificar materiais publicados na imprensa. Foi estabelecido um sistema de avaliação cego, para que os alunos avaliassem sob anonimato os trabalhos publicados pelos colegas, evitando-se assim eventuais constrangimentos. De seguida vamos descrever brevemente as publicações criadas pelos alunos.

Com o objectivo de provocar um “estrondo” no mundo da informação, o primeiro grupo decidiu chamar “Clash” à sua publicação e lançou um desafio à comunidade, para a criação de uma imagem que identificasse o jornal (Figura 19).

**Figura 19: Desafio lançado à comunidade para proposta de logótipo e imagem adoptada**



Quanto à orientação editorial da publicação, os alunos decidiram realizar um jornal de âmbito local, com uma secção dedicada à escola e aos alunos, “ESEC sou eu e tu”, e uma outra dedicada a Coimbra, “A voz da cidade”. Na secção dedicada à ESEC podíamos encontrar informações sobre as actividades escolares, entrevistas a alunos do programa *Erasmus*, reportagens sobre as tradições académicas, artigos de opinião sobre a situação política no Ensino Superior e sobre a qualidade do ensino, entre outras. Na “Voz da Cidade”, para além das notícias sobre o que se passava na cidade, os alunos realizaram uma série de foto-reportagens sobre vários pontos de interesse de Coimbra.

O jornal era composto também pelas secções “Made in” que continha as notícias nacionais e “Sport Report” dedicada ao desporto. Esta secção foi liderada por um aluno trabalhador-estudante, que colaborava com um jornal local e que aproveitou a sua experiência para dividir a sua equipa de modo a cobrirem e acompanharem todos as modalidades desportivas locais.

O jornal contou ainda com a secção de cultura “Arte e Especttacolo”. Os alunos decidiram colocar a palavra espectáculo em italiano, uma vez que nesta secção se encontrava um aluno Italiano, que veio em Erasmus estudar para a ESEC e optou por realizar a disciplina e integrar o projecto. Os trabalhos realizados e publicados pelo

aluno foram escritos na língua inglesa. Nesta secção, os alunos realizaram trabalhos escritos e em vídeo sobre cinema, música, teatro e sobre a agenda cultural da cidade. Na secção sobre o jornalismo e a profissão os alunos realizaram trabalhos sobre as ofertas de ensino na área do jornalismo e da comunicação, sobre os jornais de Coimbra, e sobre a Rádio Brigantia de Bragança. Foi ainda elaborada a secção “As coisas pelos nomes” onde tinham voz os directores da publicação, através por exemplo, do editorial (Figura 20).

**Figura 20: Editorial do *Clash* e secções da sua estrutura**

CLASH'S BLOG / AS COISAS PELOS NOMES / EDITORIAL

**Editorial** Disapprove Edit Delete

13 November, 2009 1 comments [As coisas pelos nomes](#)

Este espaço, denominado " As coisas pelos nomes" é um espaço de reflexão e de crítica sobre os mais diversos assuntos. Sendo o Editorial do jornal, é dirigido pelos directores do mesmo, Alexandre Moita e Mariline Ventura. Começando por descrever o nosso jornal é bom salientar que este é dinamizado pela turma do 2º ano de Comunicação Social, em Atelier de Ciberultura. Contemplando as secções de Cultura, Desporto, Nacional, Cidade e ESEC, o jornal Clash, pretende ser dinâmico, rigoroso e informativo. É com o jornal Clash que pretendemos dar a conhecer o nosso trabalho aos profissionais da área, que um dia ambicionamos ser.

É um meio de comunicação entre nós, colaboradores do jornal, e vocês, leitores. Contamos com as vossas críticas, de modo a melhorar e enriquecer o Clash. Para nós, as vossas sugestões e opiniões são de enorme relevo, por isso atrevam-se a contactarem-nos através do mail, [clash.esec@gmail.com](mailto:clash.esec@gmail.com) ou no forum da plataforma Myempowermedia.

Tags:

COMMENTS

**DESCRIPTION** Edit Delete

**Clash**  
Posts: 186  
Comments: 97  
Clash - Jornal do 2º Ano de Comunicação Social da ESEC (Atelier de Ciber Cultura Turma 2)

**CATEGORIES**

- [Secções do Clash](#) (0)
- [A voz da cidade](#) (27)
- [Sport Report](#) (34)
- [Arte & Specttacolo](#) (33)
- [Made In](#) (45)
- [Esec...sou eu e tu](#) (24)
- [As coisas pelos nomes](#) (3)
- [O jornalismo e a profissão](#) (19)
- [Edição de Natal](#) (1)

Na época natalícia, os alunos realizaram uma edição especial de Natal. Cada aluno fotografou ou filmou as tradições da sua localidade, que foram depois editadas e publicadas num vídeo de Boas Festas (Figura 21).

**Figura 21: Post de publicação do filme de Natal**

BLOGS - CLASH'S BLOG / EDIÇÃO DE NATAL - POSTS

**Feliz Natal!** Disapprove Edit Delete

24 December, 2009 0 comments [Edição de Natal](#)

Caros leitores,

Afim de vos desejar um Feliz Natal , o *Clash* e alguns dos seus| colaboradores criaram um video. Este video mostra um pouco do Natal em várias regiões do país.

O *Clash* agradece a todos aqueles que contribuíram á realização deste video, e que permitem que todas as semanas este jornal ganhe vida. Deixando o link do video o Clash deseja-vos a todos um Feliz Natal .

<http://www.youtube.com/watch?v=b8dNhs00O3A>

No final das actividades, esta publicação acolheu 186 trabalhos publicados nas suas diversas secções e obteve por parte dos alunos do outro jornal 97 avaliações ao trabalho efectuado.

### *O Jornal (In)vulgar*

O nome da publicação concorrente resultou de uma discussão de ideias dos alunos. Optaram pelo nome “(In)vulgar” (Figura 22), e o prefixo estendeu-se às oito secções do jornal. Na primeira secção, com o mesmo nome do jornal, os alunos publicaram o editorial e o *feedback* final da experiência. A secção “inMundo”, dedicada às notícias internacionais, contou com 31 publicações. A secção “inEconomia” reuniu artigos ligados aos aspectos económicos e financeiros do país e do mundo. A secção “inVitro” tratou de notícias ligadas à ciência, enquanto a secção “inCulto” publicou artigos ligados à cultura. Esta secção foi das mais activas, reunindo um conjunto de 50 publicações, na sua maioria ligadas à agenda cultural da cidade de Coimbra.

O número de artigos publicados nesta secção apenas foi superado pela secção “inForma”, que publicou apenas mais um artigo, 51, sobre o desporto nacional e local. A secção “inCuriosidade e Ócio” tratava pequenos fait-divers e foi realizada pela mesma equipa da secção de ciência. Os alunos criaram ainda a secção dedicada ao jornalismo e à profissão, mas apenas realizaram uma entrevista a um jornalista do Rádio Clube Português à época, Paulo Santos.

**Figura 22: Imagem do jornal (in)Vulgar**



Este grupo de alunos pretendia, assim, mostrar um olhar por dentro dos acontecimentos e abordar temas do interesse público, como se pode observar no texto Editorial que as directoras escreveram, na Figura 23.

**Figura 23: Editorial do jornal (in)Vulgar**

**INVULGAR'S BLOG / INVULGAR / EDITORIAL**

**Editorial** Disapprove Edit Delete

24 November, 2009 0 comments in vulgar

(In)vulgar, um trocadilho com uma só interpretação. É informação consciente, actual e que envolve temas científicos, culturais, nacionais e internacionais, económicos, uma panóplia. Cada uma das secções do jornal (in)vulgar preocupa-se em estar dentro do acontecimento e também em abordar temas que sejam do interesse de um público não específico e restrito, mas global. É um "pedaço de papel" online que nos permite partilhar alguns dos nossos interesses como petizes do jornalismo; pequeno grupo de estudantes de Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Coimbra, segundo ano, no âmbito da cadeira de Atelier de Cibercultura.

Porquê online? Trata-se de um jornal informativo semanal e para a sociedade virtual. Nasceu da necessidade de aprendermos mais sobre os novos conteúdos online que se estão a tornar, inevitavelmente, a raiz da informação. Não se trata de uma imprensa rígida em termos editoriais, mas objectiva e ambiciosa.

O propósito da criação do (in)vulgar é o crescimento de cada pedaço, de cada secção e do seu todo. Para isso, estamos abertos a comentários, fóruns de discussão e interação com os leitores.

É também uma preocupação a criatividade e inovação principalmente no que toca à utilização dos meios tecnológicos.

Com cunho próprio e "personalidade" o (in)vulgar conta com a colaboração de todos para que possamos crescer e subir degraus no campo da informação para um público que está cada vez mais exigente e atento.

As directoras,

**DESCRIPTION** Edit Delete

**invulgar**  
Posts: 176  
Comments: 106  
(In)vulgar

**CATEGORIES**

- Invulgar** (12)
- inMundo** (31)
- inEconomia** (12)
- inVitro** (13)
- inCulto** (50)
- inForma** (51)
- inCuriosidade e ócio** (6)
- inJornalismo** (1)

**TAGS**

- Desporto** (32)
- Sara** (25)
- Futebol** (19)
- Jorge** (15)

O (In)Vulgar finalizava as actividades lectivas com 176 trabalhos publicados, menos 10 que o jornal Clash, e obteve 106 avaliações por parte dos alunos do jornal concorrente.

### *Depois das actividades curriculares de Cibercultura*

A experiência viria a estender-se ao resto do ano lectivo de 2009/2010. No segundo semestre, entre Março e Junho, a eventual continuação das actividades do grupo *online* foi discutida com os alunos após o encerramento da unidade curricular de Cibercultura. Entre todos foi decidido manter a comunidade e continuar a publicar trabalhos nos jornais anteriores. Após algumas reuniões, porém, decidiram que não teriam meios de continuar com a realização dos dois jornais e decidiram fundi-los num só, criando assim o *Press-it*.

A turma do primeiro ano do curso de Comunicação Social manifestou interesse em colaborar também na realização do jornal. Assim, esta publicação conjunta começou a ser desenvolvida também com a colaboração dos dois anos do curso de Comunicação Social. Os alunos discutiram as secções que o jornal deveria ter, dividiram-no nas

respectivas secções, atribuíram uma equipa de alunos para cada secção e nomearam o respectivo editor, responsável por seleccionar a informação, corrigir e colocar na plataforma os trabalhos dos colegas. A Associação de Estudantes também se quis associar ao projecto e estava disposta a financiar a edição em papel do jornal.

Após várias reuniões, os alunos criaram o logótipo do jornal (Figura 24), decidiram que a sua edição seria semanal e que a primeira edição sairia no dia 23 de Março. Saiu, de facto, uma edição experimental nesse mesmo dia, mas o jornal ficou por aqui.

As duas semanas seguintes coincidiram com as férias da Páscoa e os alunos não editaram nesse período. Quando regressaram à escola viram-se confrontados com uma série de trabalhos para outras unidades curriculares e com o aproximar do final do ano, tendo concluído que não eram capazes de dar continuidade ao projecto de uma forma séria e credível.

**Figura 24: Logótipo do jornal *Press-it***



Esta situação evidenciou a dificuldade em motivar os alunos para um projecto onde não estava em causa uma nota final. Se estão a trabalhar para uma unidade curricular onde são avaliados pelas suas notícias publicadas, têm a motivação da nota académica e publicam todas as semanas; se já não estão a ser avaliados, não participam.

As publicações dos dois jornais que a turma desenvolveu no primeiro semestre foram avaliadas, tal como estava previsto no âmbito da disciplina Cibercultura. Como o *Press-it* apenas estaria sujeito a uma avaliação pública e não a uma avaliação quantitativa para a média final de curso, a esmagadora maioria dos alunos desistiu. Ainda assim, continuaram a aparecer publicações esporádicas de trabalhos nos portefólios. Uma aluna, por exemplo, que pretendia seguir a área de guionismo, continuou a usar o espaço para criar uma história em capítulos, entre outros conteúdos, como notícias em texto (Figura 25).

Figura 25: Uma das publicações no *Press-it*

BLOGS - PRESSIT'S BLOG / CULTURA - POSTS

### Tunas Académicas homenageiam Zeca Afonso

Disapprove Edit Delete

23 March, 2010 0 comments Cultura

O seu browser pode não suportar a apresentação desta imagem. Nos passados dias 18 e 19 de Março realizou-se no Teatro Académico Gil Vicente o VIII 8 Badaladas que este ano propôs às tunas concorrentes homenagearem Zeca Afonso.

O 8 Badaladas, festival de tunas académicas mistas, organizado anualmente pela Quatunna, Tuna Mista da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, contou este ano com quatro tunas a concurso: Phartuna, Tuna de Farmácia de Coimbra ; *Magna Tuna ApocallSCSPiana*, Tuna do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas de Lisboa; Enftuna, Tuna Académica da Escola Superior de Saúde de Portalegre e Iscalina, Tuna do Instituto de Contabilidade e Administração de Lisboa. Todas elas aceitaram o desafio de, para além da sua actuação, apresentarem uma versão de uma música de Zeca Afonso.

No dia 18, pelas 23h, a K&Batuna, Tuna Mista da Escola Superior de Educação de Coimbra, e a TMUC, Tuna de Medicina da Universidade de Coimbra, deram início ao festival e à noite de serenatas na Praça 8 de Maio.

No dia 19, o Teatro Académico de Gil Vicente acolheu o festival e as actuações das tunas a concurso. Para além destas, actuaram ainda a TAUC, Tuna Académica da Universidade de Coimbra e o Grupo de Fados da Universidade de Coimbra, que se juntaram Quantunna em versões um pouco diferentes do repertório original da tuna organizadora.

O júri, constituído por Dr. Rui Pato (Amigo e colega de José Afonso - Antigo representante do Centro Hospitalar de Coimbra), Professor Amadeu (Professor de música da secção de fado da AAC), D. Maria Alice Gariso (Representante do IPJ); João Alexandre (Secretário Geral da Comissão Geral da Queima das fitas), Paulito (Exmo. Sr. Engº -Antigo da Quantunna) e Sílvia Alves (Representante da K&Batuna), teve a árdua tarefa de premiar as tunas.

A grande vencedora da noite foi a Enftuna que ganhou os prémios de Melhor Serenata, Melhor

DESCRIPTION [Edit](#) [Delete](#)

**Pressit**  
Posts: 10  
Comments: 0

Pressit!

CATEGORIES

- [Uncategorized](#) (1)
- [Rubricas](#) (3)
- [Cidade](#) (2)
- [ESEC](#) (1)
- [Nacional](#) (0)
- [Desporto](#) (1)
- [Cultura](#) (1)
- [Multimédia](#) (1)

TAGS

No final do semestre, as participações já eram tão escassas que se decidiu finalizar o projecto, em Agosto de 2010, com o fecho definitivo da possibilidade de novos registos na plataforma. Traduzido em números, o projecto *Myempowermedia* contou com 123 participantes, dos quais 40 dinamizaram blogues com portefólios pessoais, além das publicações dos grupos organizados.

#### 5.4. O *Myempowermedia* avaliado 1: os relatos textuais dos alunos

Os dados de avaliação recolhidos remontam ao final do ano lectivo de 2009/2010, numa altura em que tínhamos dado o projecto por terminado. O nosso grupo experimental, que esteve mais directamente envolvido nas actividades preparadas para este ciclo de investigação-acção, tinha uma média de idades próxima dos 23 anos, sendo que a maior parte foi representada por alunas do sexo feminino (73%). A média de idades foi também maior no grupo masculino, onde se contabilizavam quatro alunos com idades acima dos 20 anos, como se observa na Tabela 2.

**Tabela 2: Caracterização do grupo experimental *Myempowermedia***

Sexo	n	Média de idade	Desvio padrão
Feminino	28	21,5	2,88
Masculino	10	26,7	9,71
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>22,9</b>	<b>5,85</b>

Este grupo de alunos foi convidado a colocar a sua avaliação pessoal sobre a experiência na plataforma, através de um texto escrito, sem outros critérios solicitados, de maneira a dar total liberdade de expressão. Pretendíamos proceder à análise desses textos, tendo em vista uma clarificação das temáticas a integrar num guião para entrevistas semi-estruturadas.

##### *Análise de conteúdo dos textos de avaliação na plataforma*

Apesar de termos feito o convite à avaliação da experiência a todos os elementos do grupo experimental, apenas 23 efectivamente publicaram esse texto na plataforma. Procedemos à sua recolha e numeração, de forma a preservar o anonimato, para depois analisar o seu conteúdo. A nossa análise de carácter exploratório procurou por excertos de texto que pudessem ser enquadrados nas mesmas unidades temáticas, que posteriormente iriam integrar um guião de entrevista, onde esses temas poderiam ser aprofundados.

Duas categorias temáticas resultaram da análise das referências seleccionadas, que evidenciaram percepções relacionadas com a experiência de aprendizagem ou com a experiência em comunidade, nas quais se associou um total de 128 referências de

conteúdo. Estas principais unidades temáticas foram depois decompostas em categorias e sub-categorias, nos casos que nos pareceu justificar-se uma exploração mais aprofundada. Para uma ordenação da importância das referências encontradas na análise, seleccionámos como critério a sua maior frequência na totalidade das 23 fontes consultadas. Na Tabela 3 apresentam-se essas categorias de conteúdos.

**Tabela 3: Análise de conteúdo sobre textos de avaliação - ordenação de categorias**

<b>Análise de conteúdo – Textos de avaliação <i>Myempowermedia</i></b>		
<b>Categorias</b>	<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>
1. Percepção da experiência de aprendizagem	23	128
1.1. Ligação à profissão	21	47
1.1.1. Aproximação à prática	14	17
1.1.2. Transição para o mercado de trabalho	11	12
1.1.3. Cumprimento de prazos	6	6
1.1.4. Competências de redacção textual	3	3
1.1.5. Liberdade de expressão	2	2
1.1.6. Experiência pessoal	2	2
1.1.7. Responsabilidade	2	2
1.1.8. Pressão	1	1
1.1.9. Compromisso e seriedade	1	1
1.1.10. Competências de pesquisa	1	1
1.2. Avaliação entre pares	10	12
1.2.1. Consciência sobre o produto jornalístico	9	9
1.2.2. Isenção e imparcialidade na avaliação	3	3
1.3. Apreciações gerais da experiência	4	4
1.4. Promoção pessoal	3	3
1.5. Sentimento de exposição	1	2
1.6. Interiorização de temas académicos	1	1
2. Percepção da experiência em comunidade	19	41
2.1. Cooperação e trabalho em equipa	9	11
2.2. Sugestões de melhoria	6	6
2.3. Partilha	5	5
2.4. Exposição e motivação	4	4
2.5. Críticas à experiência	4	6
2.5.1. Obrigação académica	3	3
2.5.2. Sistema de avaliação entre pares	1	1
2.5.3. Plataforma	1	1
2.5.4. Falta de empenho dos colegas	1	1
2.6. Competição	1	1
2.7. Dedicção	1	1
2.8. Exercício de cargos	1	1

Globalmente, observámos que os textos de avaliação redigidos pelos alunos continham percepções favoráveis à experiência de aprendizagem realizada, citando com maior frequência aspectos que a caracterizam como uma clara aproximação à realidade profissional. De facto, da nossa análise salientam-se referências em que os alunos indicam que a experiência lhes proporcionou um acesso às práticas profissionais e uma

antecipação do que poderá ser um futuro profissional, e, desse ponto de vista, um passo na transição para o mercado de trabalho, como se pode observar nos seguintes exemplos:

(Aluno #7). [...] os alunos tiveram oportunidade de colocar em prática todos os seus conhecimentos sobre determinadas matérias, fazendo pesquisas e publicando notícias.

(Aluno #9) [...] procurar notícias, seleccionar as mais importantes, consultar várias fontes, pôr em prática os conteúdos leccionados em outras cadeiras ou utilizar as novas tecnologias da comunicação, são muitas das tarefas que os estudantes desenvolveram ao longo do semestre. Ultrapassar dificuldades do dia-a-dia dos jornalistas, foi um dos principais desafios desta iniciativa.

(Aluno #17) [...] houve rotinas que foram estabelecidas, como a edição semanal, que implica uma pesquisa de temas, selecção dos materiais, a própria escrita das matérias e finalmente a sua publicação. Estas rotinas deram-me a possibilidade de ver "timings" e ter um cuidado especial a tudo o que era escrito.

(Aluno #13) O grande objectivo deste projecto visa preparar e instruir os alunos para uma vertente de aprendizagem mais prática, permitindo que os mesmos se preparem de forma mais activa para o mundo profissional.

(Aluno #16) Este tipo de trabalhos práticos é sempre vantajoso e na minha opinião é estimulante; prepararam-nos também para o exigente mercado de trabalho.

(Aluno #18) [...] tivemos oportunidade de trabalharmos no que virá a ser o futuro próximo, aprendendo a lidar com as edições semanais, com a falta de tempo, com a actualidade."

Nas restantes categorias de agrupamento de referências, assinalamos alusões à pressão para o cumprimento de prazos e ao aperfeiçoamento global de competências, nomeadamente ao nível da redacção pessoal, do exercício da livre expressão, responsabilidade e pesquisa. Outras categorias referem-se à acumulação de experiências úteis para um momento de profissionalização e a sentimentos de pressão, compromisso e seriedade associados às actividades realizadas.

Nestes relatos dos alunos também se destaca positivamente, pelo número de referências observadas, o sistema de avaliação de trabalhos implementado. A aplicação da grelha de rubricas às publicações jornalísticas é referenciada como tendo contribuído para uma maior consciência do produto jornalístico e para um exercício de isenção e imparcialidade na avaliação:

(Aluno #1) [...] melhorar as minhas capacidades e espírito crítico em relação aos meus trabalhos e ao dos meus colegas.

(Aluno #2) É vantajoso poder ter acesso às notícias dos colegas, aprender com isso e adquirir sentido crítico.

(Aluno #9) Criou-se também um método de avaliação individual [...]. Esta avaliação foi benéfica e contribuiu para que os avaliados pudessem rever os seus artigos e melhorá-los.

(Aluno #10) O método de avaliação creio ser o mais adequado porque alberga os pontos essenciais na elaboração de um texto jornalístico de forma justa.

Ainda em relação à avaliação da experiência de aprendizagem, também nos parece importante destacar que tão poucos alunos se tenham referido às potencialidades de promoção pessoal e à interiorização das temáticas previstas na disciplina. Na verdade, contabilizamos apenas três referências sobre a potencialidade da Internet para a divulgação de trabalhos e uma sobre o facto da experiência de aprendizagem ter conduzido a novos conhecimentos no campo da Cibercultura. Esta situação pode justificar-se com o facto de as discussões temáticas terem sido propostas sem carácter de obrigatoriedade de participação, o que as colocou num segundo plano relativamente aos projectos de publicação.

A experiência em comunidade foi a segunda unidade temática extraída da análise de conteúdo dos diferentes relatos dos alunos, da qual também é possível perceber aspectos maioritariamente positivos. As principais dimensões de conteúdo relacionadas com uma experiência positiva são traduzidas nos relatos individuais em referências ao ambiente de cooperação e de trabalho em equipa:

(Aluno #2) Graças à cooperação e entre ajuda de todos, acho que foi possível cumprir a tarefa proposta pela professora de uma forma satisfatória, com espírito de equipa.

(Aluno #7) [...] trabalho em equipa, agendamento, coordenação de trabalhos para os respectivos colaboradores.

(Aluno #12) [...] a competitividade inerente ao jornalismo e a maior publicação de notícias do jornal (In)vulgar, levou os colaboradores do Clash a aplicarem-se a fundo, de modo a bater a concorrência.

(Aluno #16) A colaboração e a cooperação entre todos para a actualização, sempre que possível, rápida e eficiente do jornal também foi importante nesta fase de estudos.

(Aluno #21) O ambiente desenvolvido permitiu-nos desenvolver dinâmicas de grupo bem como motivar à procura da informação.

Assumindo também algum significado pelo número de referências recolhidas, as categorias de “Exposição e motivação”, “Partilha” e de “Sugestões de melhoria aos trabalhos”, associam-se a uma percepção de experiência comunitária, concretizada na troca de ideias, críticas e comentários, como se exemplifica nos excertos seguintes:

(Aluno #9) [...] possibilitar usar o conjunto de trabalhos realizados como um curriculum, como também melhorá-los através das sugestões que os outros utilizadores vão deixando em comentário aos posts.

(Aluno #16) [...] o que permite que os nossos trabalhos sejam avaliados e comentados pelos nossos colegas e mais importante ainda por profissionais da área jornalística.

(Aluno #5) [...] tivemos a possibilidade de trocar ideias, críticas, comentários, [...] com colegas, professores, ou até mesmo jornalistas profissionais.

(Aluno #10) No entanto, a grande vantagem na utilização da plataforma é a partilha de informação em comunidade. A troca de opiniões e sugestões é um grande feito na plataforma.

Com menor significado em termos de número de referências, alguns alunos referem-se à experiência em comunidade enquanto um momento de competição, de dedicação e de exercício de cargos.

Ligadas ainda a uma percepção da experiência em comunidade agrupámos aqui algumas referências críticas, que apontam para uma participação por obrigatoriedade enquanto ponto de passagem no percurso académico, onde nem todos os alunos revelaram a mesma motivação, ou nem todos aproveitaram a oportunidade criada.

(Aluno #8) Como este é um trabalho inerente a uma cadeira, é visto como uma obrigação pela avaliação e torna-se nítido que nem todos têm a mesma motivação. O trabalho acaba por ser dificultado e a contrariedade por vezes instala-se no grupo.

(Aluno #9) [...] muitos dos colaboradores apenas participaram por obrigação.

(Aluno #18) [...] tanto eu como os meus colegas, apenas começamos a publicar material na mesma, uma vez que a nota da cadeira dependia dessas publicações. Caso contrário creio que ninguém se teria dado ao trabalho de ir semanalmente à plataforma.

(Aluno #15) Se a ideia de avaliação das notícias de outros colegas era interessante, os resultados nem tanto, pois não foram os melhores. O objectivo não foi totalmente atingido. Os motivos foram vários: desde atrasos dos colegas nas avaliações, a avaliações pouco credíveis e mal fundamentadas, houve de tudo um pouco.

(Aluno #18) Pessoalmente também senti que a maior parte dos colegas, acabou por se encostar aos que tomaram a posição de editores.

Naturalmente, estes textos de avaliação da experiência cumpriram o seu propósito, ao ajudar-nos a coligir uma lista de temáticas, na avaliação do projecto *Myempowermedia*, que pretendíamos aprofundar posteriormente com recurso a entrevistas individuais.

## 5.5. O *Myempowermedia* avaliado 2: as entrevistas aos alunos

As impressões deixadas pelos alunos nos textos de avaliação foram além das nossas expectativas, ao evidenciar um relato da experiência de aprendizagem alicerçada na sua ligação a aspectos relacionados com o exercício e com a aproximação à profissão de jornalista, seja ao nível do desenvolvimento de competências (e.g. escrita, prazos), seja no testemunho de sentimentos inseparáveis da profissão (e.g. pressão, compromisso, responsabilidade).

Essas referências foram suficientemente demonstradas para nos permitir suportar a ideia de que a aplicação da estratégia pedagógica junto deste grupo de alunos efectivamente contribuiu para uma consciencialização sobre o percurso realizado e sobre o que o futuro poderá reservar. No entanto, essa consciencialização manifestou-se sobretudo em referências sobre competências e sentimentos relacionados com a profissão, podendo ser aprofundada numa perspectiva futura de auto-enquadramento e na formação de uma ideia sobre a hierarquia e sobre os pares profissionais. Na verdade, os alunos desempenharam papéis que exigiram diferentes níveis de responsabilidade e essa descrição não nos pareceu devidamente aprofundada nos relatos textuais.

Por outro lado, as referências que coligimos quanto à percepção da experiência em comunidade também nos pareceram insuficientes. Tendo verificado uma quantidade assinalável de referências a trabalho em equipa e cooperação nos relatos dos alunos, muito pouco se constou sobre as razões da não continuidade da experiência.

Assim, organizámos um guião composto pelas seguintes questões, que serviram de base à realização das entrevistas, do tipo semi-estruturado.

- Como avalia a experiência no projecto *Myempowermedia*?
- Quais os aspectos positivos e negativos da experiência de aprendizagem e porquê?
- Considera que a experiência social na plataforma resultou ou não e porquê?
- Acha que a comunidade funcionou durante a realização dos projectos? Porque é que não teve continuidade posterior?
- Como encarara o sistema de avaliação de trabalhos através da aplicação de rubricas?
- Que noção tem do que é ser um profissional de jornalismo?
- Como é que se vê como profissional?
- O que é que espera de um colega de trabalho e de um director?
- Acha que a experiência o aproximou do contexto real da profissão?
- Que sugestões de melhoria poderá oferecer?

### *Seleção de amostra e procedimento para as entrevistas*

No seguimento da recolha dos textos de avaliação e da sua análise, procedeu-se a uma seleção dos alunos a convidar para a entrevista. Pretendíamos incluir nesse conjunto os alunos que foram eleitos para o desempenho de cargos mais relevantes nos projectos desenvolvidos na plataforma e os que redigiram textos de avaliação mais consistentes. O convite foi aceite por 15 dos alunos que já haviam avaliado a experiência. Foi atribuído um código a cada uma das entrevistas, conforme a caracterização da Tabela seguinte, para a posterior identificação na análise de conteúdo (Tabela 4):

**Tabela 4: Caracterização do grupo de alunos entrevistado – projecto *Myempowermedia***

<b>Referência</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Cargo desempenhado</b>
Entrevista <i>Myempowermedia</i> 1: (E.M.1)	21	M	Director
Entrevista <i>Myempowermedia</i> 2: (E.M.2)	20	F	Redactora
Entrevista <i>Myempowermedia</i> 3: (E.M.3)	26	F	Redactora
Entrevista <i>Myempowermedia</i> 4: (E.M.4)	21	F	Redactora
Entrevista <i>Myempowermedia</i> 5: (E.M.5)	19	F	Editora
Entrevista <i>Myempowermedia</i> 6: (E.M.6)	28	M	Editor
Entrevista <i>Myempowermedia</i> 7: (E.M.7)	21	M	Redactor
Entrevista <i>Myempowermedia</i> 8: (E.M.8)	19	F	Redactora
Entrevista <i>Myempowermedia</i> 9: (E.M.9)	19	F	Redactora
Entrevista <i>Myempowermedia</i> 10: (E.M.10)	19	F	Redactora
Entrevista <i>Myempowermedia</i> 11: (E.M.11)	19	F	Directora
Entrevista <i>Myempowermedia</i> 12: (E.M.12)	20	M	Redactor
Entrevista <i>Myempowermedia</i> 13: (E.M.13)	19	F	Editora
Entrevista <i>Myempowermedia</i> 14: (E.M.14)	19	F	Directora
Entrevista <i>Myempowermedia</i> 15: (E.M.15)	19	F	Directora
<b>Média de idades</b>	<b>20,6</b>		
<b>Desvio Padrão</b>	<b>2,75</b>		

O nosso procedimento para as entrevistas consistiu na gravação da conversa informal, em que as questões presentes no guião foram introduzidas e exploradas sem uma ordem definida. Posteriormente, as gravações foram transcritas e o seu texto foi alvo da nossa análise. Considerando a quantidade de dados gerada, recorreu-se ao *software* Nvivo para suportar a análise.

À semelhança da análise anterior, fomos em busca de excertos de texto que pudessem ser enquadrados em unidades temáticas representativas do seu significado. Aproveitámos para manter as duas principais categorias de conteúdo usadas anteriormente sobre as percepções da experiência de aprendizagem e da experiência em comunidade, tendo iniciado a análise pela colecção das referências aí relacionadas. As questões temáticas sugeridas no guião das entrevistas facilitaram a emergência das unidades temáticas referentes a uma interpretação sobre o papel e as funções do jornalista, das sugestões e críticas à plataforma, enquanto suporte tecnológico do projecto, bem como sobre a análise das razões para a não continuidade da experiência.

Sempre que nos pareceu que a interpretação do significado dos depoimentos dos alunos seria clarificada, o nível de agrupamento das unidades de significado foi sucessivamente aprofundado em subconjuntos de categorias, subcategorias e propriedades. Nem sempre o número total de referências recolhidas corresponde ao somatório do que se regista nas subcategorias, o que se justifica pelo facto de termos codificado os mesmos conteúdos mais do que uma vez em categorias não mutuamente exclusivas. Resumimos essa estrutura principal de categorias na Tabela 5.

**Tabela 5: Categorias de análise de conteúdo de entrevistas de avaliação do projecto *Myempowermedia***

<b>Categorias principais de conteúdos</b>	<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>
A. Percepção da experiência de aprendizagem	15	126
B. Percepção da experiência em comunidade	15	46
C. Interpretação do papel do jornalista	15	102
D. Críticas à plataforma	7	14
E. Sugestões	15	31
F. Não continuidade da experiência	14	26
G. Continuidade da experiência	1	3

De seguida apresentamos detalhadamente a nossa análise em cada uma dessas categorias de conteúdo.

### **Categoria principal A. Percepção da experiência de aprendizagem**

Em relação à categoria de conteúdo relacionada com a percepção da experiência de aprendizagem, foram recolhidas 126 referências, sendo que a sua maioria reflecte uma representação positiva do projecto, ao encontro do que tínhamos observado

na análise das percepções finais dos textos de avaliação redigidos pelos alunos. Estas referências foram agrupadas nos subconjuntos de categorias temáticas apresentados na Tabela 6.

**Tabela 6: Subconjuntos de categorias de conteúdo associadas à percepção da experiência de aprendizagem *Myempowermedia* (Categoria principal A)**

<b>Categoria principal A: Percepção da experiência de aprendizagem</b>			
<b>Fontes</b>		<b>Referências</b>	
<b>15</b>		<b>126</b>	
Subconjunto de categorias		Fontes	Referências
A1. Aspectos positivos		15	60
A2. Aproximação à realidade profissional		15	40
A3. Utilização de rubricas de avaliação		14	22
A4. Aspectos negativos		11	15
A5. Aperfeiçoamento de aptidões profissionais		9	13
A6. Qualidade dos trabalhos		5	7
A7. Vantagem de exposição externa dos trabalhos		4	4

O que nos parece destacar-se deste subconjunto de categorias é o elevado número de referências a aspectos positivos e à percepção da experiência de aprendizagem enquanto aproximação à realidade profissional.

#### Subconjunto A1: Aspectos positivos

As sessenta referências agrupadas na categoria *aspectos positivos* da experiência de aprendizagem dividiram-se nas dezasseis subcategorias apresentadas na Tabela 7, nas quais é possível observar a grande variedade de aspectos positivos relatados pelos alunos nas entrevistas. O aspecto positivo mais referenciado, por oito dos quinze alunos entrevistados, relaciona-se com o desenvolvimento de uma visão mais utilitária da Internet, representada como uma forma possível de divulgação dos trabalhos e de aproximação à realidade profissional.

**Tabela 7: Subcategorias de conteúdos associadas à descrição de aspectos positivos**

Subconjunto A1	Fontes	Referências
A1. Aspectos positivos	15	60
Subcategorias	Fontes	Referências
1.1. Visão profissional da Internet	8	13
1.2. Aprendizagem interpessoal	6	8
1.3. Trabalhar sob pressão	4	5
1.4. Prática	3	5
1.5. Polivalência	3	4
1.6. Avaliação por rubricas	3	3
1.7. Aproximação ao mercado de trabalho	2	4

1.8. Utilização da plataforma	2	4
1.9. Mais responsabilidade	2	3
1.10. Dinamização do jornal <i>online</i>	2	2
1.11. Interação	2	2
1.12. Visibilidade	2	2
1.13. Utilização de diferentes meios	1	2
1.14. Permitiu que os trabalhadores estudantes acompanhassem	1	1
1.15. Experiência nova	1	1
1.16. Portefólios	1	1

Os conteúdos agregados neste subconjunto correspondem às fases iniciais das entrevistas, em que os alunos foram convidados, de uma forma mais geral, a destacar os aspectos positivos e negativos da experiência de aprendizagem. Assim, foram aqui criadas subcategorias de conteúdos que posteriormente viriam a ser aprofundadas na nossa análise. São os casos das referências ao sistema de avaliação por rubricas (a subcategoria 1.6, que é aprofundada no subconjunto A3 Utilização das rubricas de avaliação), e à experiência considerada como aproximação ao mercado de trabalho (subcategoria 1.7. Aproximação ao mercado de trabalho, que é aprofundada no subconjunto A2 Aproximação à realidade profissional). Quanto aos aspectos negativos, devido à sua menor dimensão, foram agrupados no subconjunto A4.

Em relação à análise dos conteúdos em que os alunos relatam aspectos positivos, apresentam-se em seguida alguns excertos, que exemplificam as referências compiladas.

Os excertos seguintes representam a subcategoria de conteúdos mais referenciada, por oito alunos, em que a Internet se descreve a partir de uma compreensão mais prática das suas potencialidades:

(E.M.5) Foi uma mais-valia [...] uma forma de partilharmos tudo uns com os outros e num local, num sítio só.

(E.M.8) É assim... na minha opinião, acho que foi bastante positivo. Nós nunca tínhamos tido contacto em aplicar a nossa área em vários meios, a reunir vídeos, fotografias... e meter tudo na Internet, que é que agora está mais em voga.

Uma segunda subcategoria foi também referenciada com alguma preponderância por seis dos quinze alunos entrevistados e incide sobre a experiência interpessoal que se gerou, concordando que existiu uma partilha de saberes entre todos.

(E.M.9) Aprendemos muito uns com os outros. Lá está, “amigos, amigos, negócios à parte”, teríamos que, de acordo com os nossos critérios, avaliar, ou dar sugestões para eles tentarem melhorar, ou seja, houve ali uma interação de troca de informação que talvez... Eu penso que aprendemos muito com isso, foi muito bom.

(E.M.10) Acho que é uma iniciativa ótima, porque nos dá a possibilidade de postarmos os nossos trabalhos, além de interagirmos com os outros... A entrada na blogosfera, a interação que já

referi, o facto de poder aceder ao trabalho dos outros colegas, sendo do mesmo curso, o que é fundamental, sendo que estávamos a trabalhar para uma cadeira que eu não tinha propriamente facilidade, então, nós também podemos ver os erros dos outros e como é que os outros trabalham.

Para quatro alunos foi também uma experiência positiva de aprendizagem lidar com a pressão do tempo, que é um dos sentimentos mais ligados ao exercício do jornalismo, como referem os seguintes exemplos:

(E.M.2) Trabalhar sobre pressão, o chegar àquele dia e não ter desculpa para não ter a notícia pronta, tinha de sair o jornal. Trabalhar numa redacção, ter a noção como funciona uma redacção, o que também já é bom.

(E.M.7) Não é a questão de ser obrigatório, é que depois torna-se cativante termos de ter certas datas a cumprir, certos artigos que vemos que têm algum efeito e vamos ter mais vontade de perseguir nova notícia. Acho que é cativante, estimula bastante e tanto deu para aprender muito como deu oportunidade de me desenvolver mais.

(E.M.14) Aspectos positivos, aprendemos a lidar mais com o tempo, com o tempo que tínhamos disponível para procurar notícias, para editar a informação, para escolher aquilo que seria ou não apropriado para colocar no nosso jornal.

Outro aspecto positivo referenciado é a prática jornalística. Os alunos consideraram positivo o facto de poderem colocar em prática os ensinamentos aprendidos no curso até então e o facto de poderem construir uma publicação exercitando esses mesmos ensinamentos, como os excertos seguintes exemplificam:

(E.M.8) Para mim, foi positivo porque pude, não só praticar mais o jornalismo em si, como a área de multimédia. Gostei principalmente da fotografia, de poder colocar fotografias no site, de receber comentários dos outros utilizadores que participavam.

(E.M.15) Eu acho que inevitavelmente, uma cadeira que tenha um teor mais prático, ensina-nos muito mais, principalmente porque o facto de estar a ouvir, nem sempre implica que depois na prática o saiba aplicar.

A polivalência dos cargos, das tarefas e dos trabalhos realizados, foram dimensões também relatadas como factores positivos, que se exemplificam nos excertos seguintes.

(E.M.4) Aproximou-nos do que era ser o trabalho de editor, o que era o trabalho de chefe de redacção, a própria reunião do conselho de redacção também nos deu uma noção disso.

(E.M.8) Tínhamos várias opções para elaborar o nosso trabalho, cada um podia optar pela secção de queria, pelo cargo que queria, pelo método de trabalho, pela forma de noticiar, e acho que cada um foi ao encontro daquilo que no fundo estava mais habituado e gostava mais de fazer. Acho que alguns até acabaram por conhecer outras áreas que não conheciam e gostavam mais...

Os excertos seguintes incidem sobre o sistema de avaliação dos trabalhos dos pares por intermédio dos documentos de rubricas. Esse aspecto foi também destacado por três alunos como um factor positivo da experiência de aprendizagem:

(E.M.2) Isso por acaso foi uma coisa muito boa. Nós, a fazer a avaliação dos outros começamos a ter a perspectiva do que nós temos mal. Isso foi muito bom.

(E.M.13) A partir do momento em que comecei a avaliar comecei a fazer os meus textos a partir dos critérios que a Professora disponibilizou. Ou seja, imagine que eu antes não citava as fontes, depois fui ver que ali tinha de citar as fontes. Depois de ver os critérios já fui pôr as fontes... Acho que foi muito bom, porque ainda por cima não sabíamos quem nos estava a avaliar, acho que foi muito justo.

Mais adiante, o sistema de avaliação dos pares surge analisado de uma forma mais aprofundada. Apenas dois alunos referem a aproximação ao mercado de trabalho como um aspecto positivo:

(E.M.6) Foi uma experiência ótima. Acho que foi uma plataforma que nos ajudou a perceber o quão real é o dia de amanhã, a entrada no mercado de trabalho e depois a sua permanência no mesmo vai se basear muito em plataformas on-line.

(E.M.11) Eu acho que foi muito interessante porque nos aproximou mais do mercado jornalístico. No geral foi importante para nos aproximar exactamente disso, do trabalho em equipa, da acção. Acho que foi a questão de fazermos trabalhos relacionados com o jornalismo, de a Professora também nos incentivar mais a procurar saber mais. Eu pessoalmente interessei-me em começar a fazer entrevistas e fiz uma entrevista especial a um grande guitarrista, o meu preferido, e que nunca pensava possível. Mas com esta experiência foi possível e foi divulgada na Internet. Por mais pequenino que possa parecer foi muito grande para mim e para a minha experiência, espero continuar a fazê-lo.

Dois alunos relatam como aspecto positivo a própria utilização da plataforma, descrevendo-a como sendo de fácil acesso e de utilização simples:

(E.M.3) Os aspectos positivos, é de fácil acesso. Para quem não perceba muito de um programa de informática acho que é de fácil acesso, sabe-se como se postam os artigos. Não é complicado a nível de gestão do programa. É um programa que é fácil de trabalhar e fácil de mexer para quem faz aquilo pela primeira vez.

(E.M.4) A plataforma está bem construída, mesmo a nível de segurança e visibilidade, estava bom. Eu gostei do *Myempowermedia*, foi muito interessante.

A descrição da experiência de aprendizagem, nos aspectos positivos, também se apoia em sentimentos de responsabilidade, visibilidade e interacção. A menção ao uso de diferentes meios remete para a questão do acesso às práticas jornalísticas.

(E.M.2) Teve a vantagem de nos dar um bocado mais de sentido de responsabilidade, porque sabíamos que àquela hora tínhamos de ter as notícias publicadas.

(E.M.4) A experiência no *Myempowermedia* foi, quer qualitativamente, quer quantitativamente, boa. Achei a experiência ótima, porque nos meteu a funcionar e a utilizar meios diferentes, aos quais não estamos habituados... Tirei mais aspectos positivos, porquê... a nível pessoal nunca

tinha tido experiência nenhuma, só blogues, que é um modo mais interno, talvez... e aquilo levamos para redes sociais mais alargadas, um olhar mais longe e mais fiel aos trabalhos.

(E.M.6) Nós criámos as secções, criámos um jornal on-line, pusemos toda a malta a escrever, cada um escrevia o seu artigozinho, a sua peçazinha, mas depois no sumo disso tudo, e se calhar de exceptuarmos disso tudo os editores que tiveram algum trabalho a mais, e ainda bem...

(E.M.10) A facilidade que temos em corrigir as coisas; num momento se está mal, mandamos à Professora, a Professora diz o que está mal, volta-se a fazer bem no mesmo segundo, o que acaba por facilitar a vida a toda a gente, falar com a Professora, a Professora falar connosco, enfim... levar para casa, trazer... a rapidez, não é?! E é sobretudo estes três aspectos, rapidez, interação e entrada na blogosfera.

(E.M.12) Há possibilidade da entrevista na hora, depois das correcções, depois ainda criou o fórum, que é muito importante, que é de onde saem as crónicas, os editoriais e tudo o mais. Dá uma possibilidade ao público de também ele contribuir para o trabalho do jornalista. Por isso, acho que o *Myempowermedia* é algo que nos projecta, o nosso trabalho, muito importante principalmente para os estudantes de comunicação social, que começam a ter visibilidade mesmo antes de poderem formular um currículo.

No relato do que são os aspectos positivos, surgem ainda referências à novidade da experiência, à construção de portefólios, e ao facto de a experiência ter permitido que os estudantes trabalhadores acompanhassem os trabalhos.

(E.M.1) O balanço é positivo. É uma plataforma que permite que os alunos ou as pessoas que estejam lá registadas façam um portefólio sobre os seus trabalhos académicos, ou trabalhos que não sejam académicos, permite-nos congregar isso tudo lá numa pasta ou num blogue.

(E.M.2) Foi uma experiência nova...

(E.M.3) Acho que é uma plataforma útil, no meu caso, para quem é trabalhador-estudante, porque nos dá a informação do que é necessário para as aulas, e para investigar, e para sabermos o que é que se tem de entregar, dando a possibilidade de não estar presente nas aulas e de continuar a fazer a disciplina, que de outra maneira não era possível.

## Subconjunto A2: Aproximação à realidade profissional

Na descrição da experiência da aprendizagem pelos alunos, a nossa análise agrupou quarenta referências que a associam a uma aproximação à realidade profissional, através da simulação da redacção e de cargos, da preparação para o mercado de trabalho, do cumprimento de prazos, entre outros. Daqui destacam-se dois alunos, que não consideram que a experiência os tenha aproximado do mercado de trabalho, sobretudo devido ao não cumprimento de prazos. Assim, organizaram-se estas referências em duas subcategorias, apresentadas na Tabela 8.

**Tabela 8: Subcategorias de conteúdos associadas a aproximação à realidade profissional**

Subconjunto A2	Fontes	Referências
A2. Aproximação à realidade profissional	15	40
Subcategoria	Fontes	Referências
2.1. Aproximou	13	35
2.2. Não aproximou	2	6

Analisando de uma forma mais aprofundada o que compõe, nos relatos dos alunos, a noção de aproximação à realidade profissional, associada à descrição da experiência de aprendizagem, encontramos maioritariamente referências a práticas profissionais de jornalismo. A experiência é representada como tendo proporcionado um sentimento do que seria trabalhar numa redacção, as diferentes secções e diferentes tarefas funcionais do jornalista, entre outras propriedades que se apresentam na Tabela 9:

**Tabela 9: Propriedades dos conteúdos associados à aproximação à realidade profissional**

Subcategoria		Fontes	Referências
2.1. Aproximou		14	35
<i>Propriedades</i>	Simulação da redacção	9	13
	Simulação de cargos	8	9
	Preparação para o mercado de trabalho	5	8
	Cumprimento de prazos	3	6
	Outra forma de ver a Internet	3	4
	Mais responsabilidade	2	2
	Prática	2	2
	Revisão de texto	1	1
	Visibilidade	1	1
	Rotinas	1	1

O facto de terem simulado uma redacção em contexto de sala de aula foi referenciado por nove alunos como uma experiência de aproximação à realidade profissional, como podemos observar nos seguintes exemplos:

(E.M.4) Todos nós ficamos com a noção do que é o trabalho além, o trabalho de campo, da investigação, de ir entrevistar... deu-nos toda a prática e toda a parte ideológica do trabalho, por assim dizer. Acho que vai ser uma grande vantagem termos feito um trabalho deste género, quando formos para estagiar, para entrar, acho que vamos muito mais preparados.

(E.M.7) Sim, claro que sim... por exemplo em cada secção tinha um editor... então isso aí aproximou. Passamos a ter... não temos de cumprir ordens, mas temos de cumprir a nossa obrigação, a nossa responsabilidade e essa noção de responsabilidade aproxima-nos já da responsabilidade que vamos ter no mundo do trabalho.

(E.M.9) Eu penso, pelo menos, no meu grupo, que os directores e os editores eram bastante exigentes. Penso que sim, aproximou. Eu, realmente, não o esperava das minhas colegas. Vi que elas estavam realmente a fazer o seu trabalho como directoras e senti, sim, alguma pressão, mas também muita ajuda, muita solidariedade. Sim, aproximou-me da profissão e eu penso que será sempre assim.

(E.M.10) [...] aproximou-me exactamente porque tive de estar a trabalhar com o meu trabalho e com o trabalho dos outros, e sobretudo a ter muita responsabilidade [...]. O facto de termos uma directora foi óptimo. A minha colega era uma óptima directora, era muito acessível. Não éramos daqueles que só por ela ser directora não fazíamos nada, pelo contrário. Por isso correu muito bem.

Para oito alunos a aproximação à realidade profissional deveu-se à simulação de cargos, pois todos tiveram um papel diferenciado na publicação. Uns experimentaram o papel de jornalistas, uns foram editores das diferentes secções e outros directores, como demonstram os excertos seguintes:

(E.M.5) Conseguimos perceber que uns eram jornalistas, depois tinham de me enviar os trabalhos para mim, depois eu tinha de enviar para o director, que depois é que publicava.

(E.M.11) Sim, aproximou, porque temos de ter essa autoridade. Eu tive de ter essa autoridade e quando tive que o fazer fiz e acho que fiz o meu papel bem, porque eram meus amigos e colegas mas naquele momento estavam a trabalhar não para mim, mas para um bem comum, para o jornal. Tinha que haver um trabalho, tinham de ser cumpridas certas tarefas, tínhamos que empenhar esse papel de director, mesmo, por mais que às vezes fosse complicado.

(E.M.14) A minha experiência foi ótima. Foi uma actividade que me deu imenso prazer e como pude partilhar isso com a minha colega [...], foi ainda melhor, porque nos apoiávamos uma à outra. Quando alguém tinha alguma dificuldade a outra estava lá, também para conduzir os nossos colegas dos diferentes departamentos que o jornal tinha e foi ótimo. Foi uma experiência que nos aproximou possivelmente até do que poderá ser um jornal, mais sério.

Os alunos também incluem a simulação da redacção e o trabalho numa plataforma *online* como um contributo para a entrada no mercado de trabalho:

(E.M.6) O *Myempowermedia* exemplificou e ajudou-nos a compreender como é que no amanhã as coisas se passam, porque é precisamente assim, é tudo na hora, no segundo, e termos uma acessibilidade a tudo ou a quase tudo, porque lá está, a parte das confirmações, as fontes pessoais, serão sempre diferentes de meras notícias que possamos ter e portanto, eu acho que o *Myempowermedia* se assemelha claramente aquilo que é o mercado de trabalho.

(E.M.8) Acho que foi a coisa que mais nos aproximou da nossa área profissional e onde trabalhámos mais para aquilo que realmente gostávamos de fazer no futuro. Acho que foi mesmo a cadeira mais produtiva.

A ideia de aproximação à realidade profissional também se compõe de referências ao cumprimento dos prazos de edição; prazos e *deadlines* são descritos como algo a que os alunos não estavam habituados, como se refere nos excertos seguintes:

(E.M.2) O facto de trabalhar sob stress foi muito bom, porque nós não tínhamos mais nenhuma cadeira onde pudéssemos fazer redacção jornalística, escrever...

(E.M.13) Aquela ideia de criar o jornal, para nós, como futuros jornalistas, acho que foi uma ideia bastante positiva, porque estávamos naquela de começar a praticar para um dia mais tarde termos prazos, por exemplo. [...] Sim. Eu era editora na secção de desporto e vi... era muito complicado. Por exemplo, nós tínhamos de ter aquilo publicado até terça-feira. Nós temos prazos é para serem cumpridos... mas é um bocado complicado, mas foi positivo.

Alguns alunos afirmaram que a experiência lhes deu uma nova forma de ver a Internet, uma vez que passaram a utilizá-la de uma forma profissional:

(E.M.5) Deu-me uma outra forma de ver a Internet, mas também profissionalmente [...] num local, num sítio só.

(E.M.6) O desenvolvimento tecnológico que hoje em dia existe, e vai continuar a existir, está tudo na base do on-line. O *Myempowermedia* permitiu-nos no on-line precisamente aceder e ter um grande exemplo daquilo que nós vamos fazer no mercado de trabalho.

Dois alunos consideraram ainda que a experiência lhes trouxe mais sentido de responsabilidade e a oportunidade de praticar:

(E.M.2) Teve a vantagem de nos dar um bocado mais de sentido de responsabilidade, porque sabíamos que àquela hora tínhamos de ter as notícias publicadas.

(E.M.15) O facto de a disciplina ser muito prática, de nos obrigar a ir procurar notícias, escrever, publicar, trabalhar tudo como se fosse uma redacção traz-nos mais experiência e isso, inevitavelmente ensina-nos muito mais do que qualquer outra cadeira, chegar a casa, estudar e ir fazer o exame. A nível de aprendizagem, eu acredito que foi das duas outras cadeiras que tivemos até agora que nos ensinou mais a nível escrita e da publicação.

Surgem ainda referências que agrupámos noutras propriedades da ideia de aproximação à realidade profissional presente na interpretação da experiência de aprendizagem; revisão de texto, visibilidade e rotinas, são alguns exemplos observados nos seguintes excertos:

(E.M.5) Eu por exemplo, era editora e tive de corrigir alguns textos, mas não foi corrigir porque acho que está mal e não gosto desta pessoa. Não é isso, achei que alguns textos não estavam em termos gramaticais, ou faltava uma vírgula, ou uma palavra mal escrita, e pronto, eu corrigi.

(E.M.10) Podia ser que conhecesse alguém que gostasse dos meus trabalhos, algum professor que visse, por isso, acho que é inteligente da minha parte.

(E.M.12) O editor da nossa área era alguém que já tinha trabalhado alguns anos na comunicação social. E já tinha rotinas, ou seja, essas rotinas foram transpostas para o nosso grupo de trabalho. Reuníamos uma vez por semana, havia uma abertura para cada um definir aquilo em que queria trabalhar. Era definido aquilo que íamos trabalhar, a não ser que houvesse uma notícia de última hora que nós tivéssemos de alterar e falávamos uns com os outros e alteraríamos. Mas era definido o que cada um ao trabalhar e depois de cada um ter o seu trabalho pronto apresentávamos ao editor e em cooperação com ele íamos vendo as notícias.

Apesar de remeterem para o exercício de práticas profissionais, estes excertos, porém, não capturam outros conteúdos aqui relacionados, que se referem mais concretamente às competências que os alunos descrevem como aperfeiçoadas nas suas interpretações da experiência de aprendizagem, que foram analisadas noutro subconjunto de categorias (A5 – aperfeiçoamento de aptidões profissionais), que é desenvolvido adiante.

Apenas dois alunos são divergentes na descrição da experiência de aprendizagem constituída de aspectos relacionados com a aproximação à realidade

profissional. Na sua descrição referem-se aspectos que incidem sobre o relacionamento interpessoal, como se observa nas propriedades identificadas na Tabela 10.

**Tabela 10: Propriedades dos conteúdos associados à não aproximação à realidade profissional**

Subcategoria		Fontes	Referências
2.2 Não aproximou		2	6
<i>Propriedades</i>	Não cumprimento dos <i>deadlines</i>	1	3
	Cargos não atribuídos às pessoas certas	1	1
	Não aceitação de críticas e métodos de trabalho	1	1
	Falta de interacção	1	1

Nos seguintes excertos das entrevistas, estes alunos justificam a inexistência de aproximação à realidade profissional apontando o não cumprimento dos *deadlines* e a não atribuição de cargos às pessoas certas.

(E.M.1) As pessoas quando vão para o mercado de trabalho têm um *deadline*. Os *deadlines* nunca foram cumpridos. [...] Havia... muitas vezes eu contornava a situação. A Professora via as datas das publicações das notícias, havia pessoas que me enviavam as notícias depois do dia, algumas não estavam prontas... óbvio, quem sou eu para condenar, não é?! Mas é um pouco essa falta de rigor que ainda existe, que nos pode levar a cometer esses erros, que agora são admissíveis, mas que no futuro já não vão ser admissíveis. Isso o meu cargo de director foi um pouco mais exaustivo do que os simples colaboradores de secção. Foi um pouco mais porque eu tinha de chegar a casa tinha que ver as notícias de todos, tinha que ver na minha opinião o que estava bom e mau e postar... Sempre postar dava algum trabalho, porque a plataforma é nova. Havia coisas que ainda não dava para agregar à plataforma... tinha sempre que dar uma volta aos conteúdos e eu perdia ali uma hora, se calhar mais às vezes, porque eram imensas notícias e era só eu quase a postar lá as notícias. Mas não houve problema nenhum, só queria que houvesse mais rigor em termos de tempo e de criação das notícias.

(E.M.3) Aproximou em termos de conceito, na prática acho que não. Porque se calhar não foram atribuídos os cargos de directores às pessoas correctas.

Um dos alunos entrevistados não sentiu por parte dos colegas abertura para as críticas e métodos de trabalho nem interacção.

(E.M.1) Não... não. No meu caso, porque fui director senti muito pouca abertura das pessoas relativamente a críticas e a métodos de trabalho. [...] As pessoas para quem eu estava direccionado a orientar e interagir só se limitavam a postar as notícias e depois o director que fizesse as alterações que quisesse e que postasse na plataforma. Não houve assim muita interacção...

### Subconjunto A3: Utilização de rubricas de avaliação

A utilização de rubricas de avaliação foi também referenciada pelos alunos na descrição da experiência de aprendizagem. O uso das rubricas no sistema de avaliação entre pares integra a percepção da experiência de aprendizagem com maior preponderância em referências relacionadas, por um lado com a interacção (aprender com os outros), por outro com um sentimento de desconforto em avaliar os pares, como demonstra a Tabela 11.

**Tabela 11: Subcategorias de conteúdos associadas ao uso de rubricas de avaliação**

Subconjunto A3	Fontes	Referências
A3. Utilização de rubricas de avaliação	14	22
Subcategorias	Fontes	Referências
3.1. Aprende-se com os outros	10	12
3.2. Incómodo em avaliar colegas	5	6
3.3. Capacidade crítica	2	2
3.4. Avaliação abrangente	1	2
3.5. Orientação	1	1
3.6. Imparcialidade	1	1

Ao referirem o uso das rubricas de avaliação no âmbito da sua percepção da experiência de aprendizagem, a maioria dos alunos referencia que aprendeu com os colegas, sendo que isso lhes permitiu melhorar os seus próprios trabalhos.

(E.M.1) Eu concordo com esse método, porque não é só o Professor avaliar-nos a nós, é óbvio que o Professor sabe muito mais do que nós, mas a possibilidade do colega que está ao nosso lado também opinar sobre aquilo que nós escrevemos e permitir que nós opinemos sobre o trabalho dele, eu penso que é mais proveitoso para nós.

(E.M.7) Ah, isso foi bom. Porque é assim: é sempre bom termos a noção de como é que estamos a ser avaliados. Ao avaliarmos outras pessoas, também já compreendemos que por vezes nós que estamos a ser avaliados e pensávamos que estava tão bom, não estava tão bom assim, ganhamos uma perspectiva diferente, mais objectiva, mais de fora.

(E.M.8) Eu gostei porque e até ali ninguém tinha visto o trabalho dos outros, a partir dali, toda a gente começou a ver o trabalho dos outros, se calhar a ter mais ideias para corrigir os próprios trabalhos. Acho que o método de avaliação foi bom e foi diferente.

(E.M.12) Acho que resultou, principalmente porque... até naquele pequeno grupo de alunos, criou-se uma certa discussão do trabalho de cada um, e foi importante nós vermos os trabalhos dos outros. Ao vermos os trabalhos dos outros estamos a reflectir sobre os nossos. Isso é importantíssimo no trabalho, porque no jornalismo não se vive sozinho. Acho que aí foi a nossa maneira de desenvolver, com as nossas próprias críticas que nos iam dando, mas também vendo os trabalhos dos outros e ajudando os outros a desenvolver-se. Em conjunto acho que todos desenvolvemos. [...] Acho que foi importante avaliarmo-nos uns aos outros, acima de tudo porque mais do que avaliar os trabalhos também punha à prova o nosso carácter enquanto pessoas, futuros profissionais.

(E.M.15) Foi diferente. Eu acho que é sempre muito bom nós estarmos a ler os trabalhos dos nossos colegas, tentarmos perceber o que é que poderiam mudar; porque ao mesmo tempo que damos a nossa opinião, para a pessoa que escreveu poder melhorar, estamos também a aprender, porque estamos a ler trabalhos que são diferentes dos nossos e que se calhar na altura até não lemos. Foi um bocadinho difícil para mim estar a avaliar porque eu não me sentia nas competências certas para estar a fazer isso, não é, quem sou eu?! [...] Teve os seus aspectos positivos, apesar de ser um bocadinho difícil, sim, foi positivo porque lemos e vimos. Estar a analisar os erros dos outros, ajuda-nos a corrigir os nossos.

Associado ao uso das rubricas de avaliação, surgem também referenciados sentimentos de incómodo e de insegurança, sobretudo pelo facto do sistema obrigar a avaliação de trabalhos elaborados pelos colegas, que os seguintes excertos exemplificam:

(E.M.1) Não trouxe problemas, mas por vezes pode-se tornar ingrato, porque se pensarmos bem, estou na mesma posição que o meu colega está.

(E.M.9) É bom... eu encarei bem, apesar de ter algum receio, porque nós não somos professores, somos alunos, mas sentimos aquele peso da responsabilidade em termos de avaliar os colegas, o trabalho de outras pessoas, diferente dos nossos métodos, no sentido de que teríamos... lá está, “amigos, amigos, negócios à parte”, teríamos que, de acordo com os nossos critérios, avaliar, ou dar sugestões para eles tentarem melhorar, ou seja, houve ali uma interacção de troca de informação que talvez... Eu penso que aprendemos muito com isso, foi muito bom.

(E.M.10) Quando tive de corrigir, de ser eu a Professora, custou-me imenso. Nunca pensei que me custasse tanto. [...] Mas tive muita dificuldade porque o meu medo era “não posso prejudicar esta pessoa” e sou eu que a estou a avaliar, tenho de ser o mais justa possível. Pronto... aquele medo de errar.

Alguns alunos sentiram que esta actividade de avaliação despertou a sua capacidade crítica. Para outros o sistema de avaliação foi abrangente, orientador e imparcial:

(E.M.1) O sistema de avaliação, penso que era abrangente. Tinha uma vertente mais técnica, porque remetia-nos para a forma como redigíamos o título, tanto o *lead*, como o resto da notícia em si, as fontes, sempre muito importantes e depois, uma vertente mais de conteúdo. [...] O método de avaliação foi consentâneo com aquilo que os alunos lá postaram.

(E.M.4) Acho que nós todos criamos uma noção de crítica construtiva.

(E.M.5) Acho que foi uma boa ideia porque nos orientou. Para criticar, se calhar é fácil, mas escrever não é tão fácil e se calhar apontar os erros dos outros também não era simpático. A grelha de avaliação foi uma forma de nos orientar, porque explicava lá tudo praticamente e permitiu que nós avaliássemos de uma forma mais correcta o trabalho dos outros.

(E.M.6) Eu acho que isso faz parte de uma coisa que deve fazer parte da nossa vida, passe o pleonasmo, do nosso dia-a-dia até civil e não profissional, que é o espírito de auto-crítica. Acho que as grelhas de avaliação nos permitiam precisamente fazer uma introspecção e pensar naquilo que estava bem, em que estávamos bem, ou que tínhamos de melhorar, ou que a própria plataforma podia dar-nos a mais e nós não estávamos a ter essa rentabilidade.

(E.M.12) Uma das características mais importantes no jornalista é a imparcialidade e aqui estamos-nos a pôr à prova porque estamos a avaliar colegas, se calhar em muitos casos, os amigos com quem se está diariamente. A imparcialidade é, enfim, importante. Depois, também levou-nos a saber comparar e a saber definir padrões.

#### Subconjunto A4: Aspectos negativos

A descrição de aspectos negativos relacionados com a percepção da experiência de aprendizagem verificou-se em onze dos quinze entrevistados, tendo resultado da nossa análise apenas quinze referências de conteúdos aqui agrupados, como se observa na Tabela 12.

**Tabela 12: Subcategorias de conteúdos associadas à descrição de aspectos negativos da experiência de aprendizagem**

Subconjunto A4	Fontes	Referências
A4. Aspectos negativos	11	15
Subcategorias	Fontes	Referências

4.1. Falta de motivação	4	4
4.2. Tempo diminuto	3	4
4.3. Exposição	3	4
4.4. Pouco trabalho	1	2
4.5. Dificuldade em coordenar o trabalho	1	1

Alguns alunos sentiram falta de motivação e apontam-na como o principal aspecto negativo. Uns apontam a falta de interesse dos colegas, que nem se registaram na plataforma após a decisão de continuidade do projecto, outros sentiram que alguns estavam desmotivados nas secções que escolheram, e que outros trabalharam a pensar apenas na nota:

(E.M.6) Tenho pessoas que nem sequer se registaram naquilo. Entravam com a minha chave de editor. Obviamente que se uma coisa já é obrigatória de início, não é uma coisa de paixão, se é obrigatória, e se depois vai dar trabalho às pessoas e se as pessoas não estão motivadas, obviamente que não vai fascinar. Se não vai fascinar é negativo.

(E.M.7) O facto de os alunos não estarem tão entusiasmados numa certa secção, eu senti isso, acabou também por fazer arrastar o resto dos elementos da secção que não trabalharam com tanta intensidade. Isso é um dos pontos negativos.

(E.M.11) Os aspectos negativos foi a falta de organização de alguns... eu como presidente de alguns... na cultura nem tanto, mas em algumas secções, na economia por exemplo, as pessoas não trabalhavam tanto, não se mostravam interessadas, enviavam as coisas demasiado tarde.

(E.M.13) Acho que nós fazíamos aquilo por causa da nota. Não por gosto ou por interesse...

Outros alunos apontam como factor negativo a falta de tempo. Consideraram que um semestre é muito pouco tempo para se terem familiarizado com a plataforma e desenvolverem os trabalhos, como se depreende dos excertos seguintes:

(E.M.6) Os aspectos negativos foram provavelmente termos tido pouco tempo de acesso à plataforma. Tivemos um semestre com poucas aulas a trabalhar na plataforma, que não nos permitiu desenvolver o que nós desejaríamos, ou deveríamos ter desejado porque nós fizemos o básico na plataforma. [...] Eu acho que o pouco tempo foi o sinal mais negativo ou menos positivo da plataforma.

(E.M.9) Aspectos negativos, eu não encontro... talvez um bocadinho a desorganização às vezes, ou falta de tempo.

Outro factor negativo apontado na percepção da experiência de aprendizagem foi a exposição, ainda que de diferentes pontos de vista. Um aluno vê como negativo o facto de a plataforma estar exposta a qualquer pessoa, já para outro é negativo que a plataforma esteja reservada apenas à comunidade estudantil, limitando a exposição. E há ainda quem afirme que é negativo não ter havido tanta projecção e exposição como seria desejável:

(E.M.5) Aquilo está à mercê de toda a gente. Qualquer pessoa lá pode ir, qualquer pessoa lá pode escrever e pode escrever coisas boas, pode escrever coisas más... pode tirar informações nossas de coisas que se calhar nós não queríamos.

(E.M.10) O aspecto negativo, que eu não digo que é negativo, é o facto de ser reservada à comunidade estudantil. Se a comunidade estudantil não se interessar, torna-se limitado o trabalho que está a ser desenvolvido, porque está a ser numa população mais pequena, obviamente.

(E.M.12) Os aspectos negativos é que numa fase inicial não há tanta divulgação, não há tanta projecção, que nós queríamos que tivesse.

Há quem considere que se poderia ter feito mais com a experiência de aprendizagem, uma vez que se limitava o trabalho às actividades da própria disciplina.

(E.M.2) Acho que o trabalho era pouco. Podia-se ter feito mais [...] Os trabalhos que fizemos eram só dentro de aula e só isso, nunca saiu daí. Falávamos... o redactor mandava-nos fazer o trabalho, o chefe de redacção mandava-nos fazer o trabalho. Nós fazíamos e pouco mais nos servíamos... eu pelo menos falo por mim, não utilizava mais do que isso.

Houve ainda um aluno que na descrição de aspectos negativos da experiência de aprendizagem assinalou um sentimento de dificuldade em coordenar o trabalho:

(E.M.15) Aspectos negativos... Não é propriamente negativo, foi mais uma dificuldade, foi realmente coordenar o trabalho.

#### Subconjunto A5: Aperfeiçoamento de aptidões profissionais

Neste subconjunto de referências que observámos na descrição da experiência de aprendizagem pelos alunos, estão agrupados conteúdos em que foram exemplificadas competências ligadas ao exercício da profissão, para as quais a experiência de aprendizagem terá contribuído. Como se observa na Tabela 13, há uma grande variedade de competências assinaladas por nove dos alunos entrevistados:

**Tabela 13: Subcategorias de conteúdos associadas à descrição de aperfeiçoamento de aptidões profissionais, na percepção da experiência de aprendizagem**

Subconjunto A5	Fontes	Referências
A5. Aperfeiçoamento de aptidões profissionais	9	13
Subcategorias	Fontes	Referências
5.1. Trabalhar com a pressão do tempo	2	3
5.2. Multimédia	2	2
5.3. Imparcialidade	2	2
5.4. Prática	2	2
5.5. Análise	1	2
5.6. Utilização de fontes	1	1
5.7. Entrevista	1	1
5.8. Trabalho de campo	1	1

Os excertos seguintes exemplificam precisamente que os alunos associaram à experiência de aprendizagem o aperfeiçoamento de diferentes tipos de competências, como por exemplo o trabalho sob pressão, o uso de ferramentas multimédia, a capacidade de análise, do uso das fontes, de entrevista e de trabalho de campo:

(E.M.7) Foi bom mesmo para desenvolvermos mesmo em termos de jornalismo, porque nos obrigava a trabalhar com uma certa regularidade, já falando do nosso jornal. [...] Não é a questão de ser obrigatório, é que depois torna-se cativante termos de ter certas datas a cumprir, certos artigos que vemos que têm algum efeito e vamos ter mais vontade de perseguir nova notícia. Acho que é cativante, estimula bastante e tanto deu para aprender muito como deu oportunidade de me desenvolver mais.

(E.M.8) É assim... na minha opinião acho que foi bastante positivo. Nós nunca tínhamos tido contacto em aplicar a nossa área em vários meios, a reunir vídeos, fotografias... e meter tudo na Internet, que é que agora está mais em voga. Para mim, foi positivo porque pude, não só praticar mais o jornalismo em si, como a área de multimédia. Gostei principalmente da fotografia, de poder colocar fotografias no site, de receber comentários dos outros utilizadores que participavam e... foi essa parte que achei mais interessante.

(E.M.9) Em aspectos de aprendizagem achei bastante positivo. Sabendo nós que são trabalhos publicados na Internet, para além de serem avaliados pelo docente, são trabalhos em que temos de transpor uma maior responsabilidade, porque são trabalhos vistos por muitas pessoas. Temos de ter em atenção a estrutura, para a realização das notícias, do áudio, do multimédia, e nesse aspecto, eu senti mais responsabilidade nas notícias que foram publicadas, nos trabalhos.

(E.M.11) O que é que eu acho que foi positivo... foi a questão de fazermos trabalhos relacionados com o jornalismo, de a Professora também nos incentivar mais a procurar saber mais. Eu pessoalmente interessei-me em começar a fazer entrevistas e fiz uma entrevista especial a um grande guitarrista, o meu preferido, e que nunca pensava possível.

(E.M.12) Uma das características mais importantes no jornalista é a imparcialidade e aqui estamos-nos a pôr à prova [...] A imparcialidade é, enfim, importante. Depois, também levou-nos a saber comparar e a saber definir padrões.

(E.M.13) E praticarmos. No primeiro semestre tive o atelier e tive o jornalismo de imprensa. E eu como sou do ramo de jornalismo, acho que foi muito importante praticar. [...] A partir do momento em que comecei a avaliar comecei a fazer os meus textos a partir dos critérios que a Professora disponibilizou. Ou seja, imagine que eu antes não citava as fontes, depois fui ver que ali tinha de citar as fontes. Depois de ver os critérios já fui por as fontes... Acho que foi muito bom, porque ainda por cima não sabíamos quem nos estava a avaliar, acho que foi muito justo.

(E.M.15) Teve os seus aspectos positivos, apesar de ser um bocadinho difícil, sim, foi positivo porque lemos e vimos. Estar a analisar os erros dos outros, ajuda-nos a corrigir os nossos.

#### Subconjunto A6: Qualidade dos trabalhos

Outra das dimensões associadas à percepção da experiência de aprendizagem descrita pelos alunos incide sobre a qualidade dos materiais produzidos, tendo-se agregado sete referências de conteúdos, como se observa na Tabela 14.

**Tabela 14: Subcategoria de conteúdos relacionados com a qualidade dos trabalhos na percepção da experiência de aprendizagem**

Subconjunto A6	Fontes	Referências
----------------	--------	-------------

A6. Qualidade dos trabalhos	5	7
-----------------------------	---	---

Cinco dos alunos entrevistados questionam a qualidade de alguns trabalhos publicados na plataforma, embora com diferentes níveis de certeza, como se observa nos excertos seguintes.

(E.M.1) Não... não tinham... Tinham qualidade, não tinham aquela qualidade consentânea com a grelha de avaliação. Mas também temos que nos cingir à realidade em que estamos. Estamos no segundo ano do curso, ainda nos faltam algumas ferramentas.

(E.M.8) Eu avalei o trabalho de dois colegas. Uma das colegas, sim, tinha qualidades, esforçava-se, porque basicamente trabalhava tanto como eu e até costumávamos colaborar. Mas o outro colega, eu reparei que eram feitos só porque tinha obrigação. E reparei, fui dar uma vista de olhos pelos outros e alguns até fiquei a pensar no que é que eles andavam a fazer neste curso...

#### Subconjunto A7: Vantagem de exposição externa dos trabalhos

Nas descrições sobre a experiência de aprendizagem, por último, surgem ainda referências positivas à vantagem de divulgar os trabalhos publicados através da Internet, como se destaca na Tabela 15.

**Tabela 15: Subcategoria de conteúdos relacionados com vantagem de exposição externa de trabalhos**

Subconjunto A7	Fontes	Referências
A7. Vantagem de exposição externa dos trabalhos	4	4

Os quatro alunos que associaram vantagens à divulgação e exposição externa dos trabalhos, são alicerçadas em ideias de promoção pessoal, como se observa nos relatos seguintes:

(E.M.10) Se eu vou estagiar um dia e se a escola é que me vai ajudar a arranjar um estágio, eu também ajudo na minha parte, a mostrar à escola que sei o que é que ando aqui a fazer.

(E.M.11) Acho que foi a questão de fazermos trabalhos relacionados com o jornalismo, de a Professora também nos incentivar mais a procurar saber mais. Eu pessoalmente interessei-me em começar a fazer entrevistas e fiz uma entrevista especial a um grande guitarrista, o meu preferido, e que nunca pensava possível. Mas com esta experiência foi possível e foi divulgada na Internet. Por mais pequenino que possa parecer foi muito grande para mim e para a minha experiência, espero continuar a fazê-lo.

#### **Categoria principal B. Percepção da experiência em comunidade**

Uma segunda categoria principal de conteúdos que resultou da nossa análise incide sobre a percepção da experiência em comunidade. Nas questões colocadas nas entrevistas quisemos saber o que os alunos consideravam sobre a existência e funcionamento dessa comunidade durante a realização dos projectos, para chegar às

suas representações sobre a experiência social, tal como às razões atribuídas para a sua não continuidade. Os conteúdos que associámos à percepção da experiência em comunidade contabilizaram um total de 46 referências, que agrupámos em quatro categorias, na Tabela 16:

**Tabela 16: Subconjuntos de categorias de conteúdo associadas à percepção da experiência em comunidade (Categoria principal B)**

<b>Categoria principal B: Percepção da experiência em comunidade</b>			
<b>Fontes</b>		<b>Referências</b>	
<b>15</b>		<b>46</b>	
Categorias		Fontes	Referências
B1. Houve comunidade		10	24
B2. Não houve comunidade		6	13
B3. Competição		4	6
B4. Trabalho em equipa		4	4

Desta tabela destaca-se a maior concordância no facto de ter existido uma comunidade, que foi verificada em dez dos quinze alunos entrevistados. Quanto às seis fontes de referências em que os alunos não concordam que essa comunidade tenha existido, esse número pode induzir em erro, mas justifica-se porque um dos alunos argumentou pelos dois sentidos, contabilizando-se essas referências nas duas categorias.

#### Subconjunto B1: Houve comunidade

Agrupam-se neste subconjunto de categorias as referências extraídas das entrevistas dos alunos em que se manifesta uma concordância com o facto de ter existido uma comunidade associada ao projecto *Myempowermedia*, tendo-se compilado vinte e quatro referências, como se observa na Tabela 17.

**Tabela 17: Subcategorias de conteúdos associadas à concordância de que existiu uma comunidade**

Subconjunto de Categorias	Fontes	Referências
B1. Houve comunidade	10	24
Subcategorias	Fontes	Referências
1.1. Interação	8	9
1.2. Interesse pelo trabalho dos outros	6	7
1.3. Ajuda e companheirismo	4	6
1.4. Participação	2	2
1.5. Partilha	2	2
1.6. <i>Feedback</i>	1	1

Os alunos que reconheceram ter-se formado uma comunidade, justificam-no com a interacção, com o interesse pelo trabalho dos outros, com ajuda e companheirismo que existiu, com a participação, partilha e *feedback*. Apesar de terem tido pouco tempo, os alunos consideram que se formou uma comunidade devido à interacção entre todos, como exemplificam os excertos seguintes.

(E.M.5) O tempo que nós tínhamos para ver os trabalhos dos outros para comentar e criticar se calhar não foi muito. Mas era importante, porque permitia-nos essa interacção uns com os outros.

(E.M.6) Acho que sim, ainda que devido ao tempo que devido ao pouco tempo que trabalhámos com ela, não foi devidamente fortalecida, como provavelmente seria se mais tempo tivéssemos para lidar com ela. Acho que conseguimos entre nós criar uma pequena comunidade, éramos poucos, é um facto, ainda assim conseguimos criar algumas bases sustentadas para que a coisa pudesse avançar com o tempo.

(E.M.10) Isso sem dúvida. Os meus colegas foram óptimos e além disso, se eu quisesse interagir com os colegas do outro jornal, além daquela rivalidade saudável...

(E.M.13) Sim. Sem dúvida. Os blogues, mais uma vez, acho que foi... Foi uma comunidade que foi crescendo aos poucos, primeiro nós, depois com os blogues, aquela interacção, uns vão comentar outros, vamos ver na secção de desporto o que é que o invulgar fez, mas vamos ver o que é que o outro fez... As comparações foram bastante positivas, sim.

(E.M.14) Sim, o que existia de melhor na plataforma era o facto dos nossos colegas poderem comentar os nossos trabalhos e o fórum, onde se podia discutir as diferentes temáticas e as notícias que gostávamos mais uns dos outros e o facto de podermos interagir com diferentes informações... [...] Sim, sim. O nosso jornal era como uma família pequenina. [...]

Outros consideram que a comunidade se tenha formado a partir do interesse que os alunos tinham pelos trabalhos dos colegas.

(E.M.3) Porque estávamos interessados em saber o que cada um fazia. Nos intervalos falávamos “olha eu escrevi isto, eu escrevi aquilo”. Tínhamos a curiosidade, eu pelo menos falo por mim, tinha a curiosidade de ir ver os trabalhos dos outros. Por aí, criámos uma comunidade. [...] Se não nos sentíssemos um todo, não me interessava saber o que o [...] fazia, por exemplo, limitava-me a saber o que eu estava a trabalhar e trabalhava para a minha nota só, e acho que isso não aconteceu.

(E.M.4) Todos íamos ver o trabalho uns dos outros e dávamos sempre opiniões: “olha, se calhar devias mudar esse *lead*, porque está um bocadinho”, “não está bem escrito”, ou então “muda a foto porque não tem muito a ver com a notícia”, ou “tenta fazer outros géneros”... Acho que foi bom, também porque as pessoas trabalharam para isso.

(E.M.13) Sim. Principalmente quando a Professora nos sugeriu que criássemos o nosso blogue pessoal, tive oportunidade de ver textos de outros colegas, alguns que escrevem muito bem e que eu não sabia, não fazia ideia, mesmo. E aquela situação de comentários, de podemos comentar os textos e dizer “olha, se calhar o título não é o ideal”, acho que houve ali uma interacção, umas críticas positivas, uma entreajuda de forma que os colegas melhorassem.

Alguns alunos consideram que se formou uma comunidade devido à ajuda e companheirismo que se formou ao realizarem os trabalhos, e até mesmo para “defenderem” o jornal quando entravam em rivalidade com a outra publicação.

(E.M.4) Eu acho que resultou bem. Também porque a turma, de início ajudou muito. Andávamos sempre lá colocados e aglomerados naquela vida social, naquela rede social... [...] Há aquela ajuda e espírito de companheirismo e foi bom...

(E.M.9) Sim... nesse aspecto, apesar de faltar um bocadinho de organização, nós falávamos muito uns com os outros, pedíamos opinião, tivemos muito o espírito de entreatajuda, pronto, porque era a tal responsabilidade que tínhamos de ter.

(E.M.14) Comunidade... sim... era... a partir do momento em que há rivalidade, porque éramos dois jornais na mesma turma, o nosso jornal tornou-se uma pequena comunidade que tínhamos de defender. Se virmos por essa perspectiva acho que se formou uma pequena comunidadezinha, pequenina, mas sim.

Para outros alunos a comunidade formou-se devido ao *feedback*, à participação, à partilha:

(E.M.3) Eu acho que resultou, porque primeiro tínhamos logo um *feedback*.

(E.M.4) Chegou a haver a comunidade, essencialmente pela nossa turma. Depois, começou-se a alargar para outras pessoas, também pela divulgação que a própria professora deu... e por outros aspectos, acho que sim, que houve comunidade.

(E.M.10) Acho que resultou... a primeira página, logo que abrimos a plataforma, temos bastantes comentários e da nossa turma, sobre trabalhos e o que é que se está a passar... a Professora também comentou, acho que resultou. Quando o interesse é de todos, quando há uma coisa nova que nos interessa a todos, quando cada um tem um gosto pessoal para qualquer coisa e quer partilhar com os outros, isso pode resultar e acho que resultou. [...] Acho que sim. Pode ser uma comunidade mais pequena... tudo o que é de início, nada começa, nada parte para o grande, não é... mas acho que sim, por aquilo que eu percebi, as pessoas que aderiram, aderiram e postaram lá os trabalhos nos seu jornal... Se calhar, agora, só estão lá a participar mesmo aquelas pessoas que querem exactamente participar, que querem exactamente mostrar aquilo que sabem fazer. Claro que pode ser diminuído o número de pessoas, mas aumentou a qualidade do projecto. Uma coisa é por lá notícias porque tem de ser, porque estou a fazer uma cadeira, outra coisa é participar porque se quer participar.

### Subconjunto B2: Não houve comunidade

Seis dos alunos entrevistados referiram argumentos em favor de que não se chegou a formar uma comunidade. Cinco deles concordam em referências ao uso da plataforma apenas para a publicação dos trabalhos. Foram ainda agrupadas referências de conteúdo à ausência de *feedback*, de interacção de atractivos, como se apresenta na Tabela 18.

**Tabela 18: Subcategorias de conteúdos associadas à concordância de que não existiu uma comunidade**

Subconjunto de Categorias	Fontes	Referências
B2. Não houve comunidade	6	13
Subcategorias	Fontes	Referências
2.1. Só usávamos para publicar os trabalhos	5	8
2.2. Falta de <i>feedback</i>	2	2
2.3. Não houve interacção	1	4
2.4. Falta de atractivos	1	1

Os excertos seguintes demonstram a interpretação dos alunos para a não existência de uma comunidade, porque a plataforma só era usada para publicar os trabalhos e, deste ponto de vista, não teve uma existência para além das actividades curriculares.

(E.M.1) Porque muitas pessoas pensaram que a plataforma só existia para a cadeira. Quando a cadeira acabou e acabou o semestre, muitas das pessoas deixaram de utilizar a plataforma para postar notícias. [...] Penso que foi um pouco esse pensamento. Que mal terminasse o semestre, iríamos ter outras cadeiras, que não precisávamos de continuar a elaborar o nosso portefólio... sendo que a mensagem nunca foi essa.”

(E.M.2) Os trabalhos que fizemos era só dentro de aula e só isso, nunca saiu daí. (...) Nós fazíamos e pouco mais nos servíamos... eu pelo menos falo por mim, não utilizava mais do que isso,

(E.M.7) Se se formou, eu não sei de nada. Eu sou completamente desligado dessas coisas. Ainda pus lá a foto, aquela altura que a professora pediu para pôr e coloquei lá textos do semestre anterior, mas foi só mesmo porque a professora pediu. Depois não voltei lá. Se calhar até há quem alimente aquilo, não sei... [...] Até podia haver uns quantos interessados, porque tentámos continuar. Mas até os que estavam interessados e motivados publicaram uma, duas notícias... Eu publiquei duas notícias e mais nada.

(E.M.8) Não houve... O que era lá colocado era só colocado, não era com o objectivo de analisar, de avaliar, era só mesmo porque tinham obrigação de fazer aquilo. [...] Eles estão a trabalhar para a nota. Tudo o que “faz isto que vais ter uma melhor nota” eles estão lá. Mas tudo o que não lhes garanta uma nota melhor, ou tudo o que eles pensam que não permite eles evoluírem...

(E.M.15) Ficou um bocadinho aquém do que se estava à espera, muito pelo facto haver alunos que se limitavam a publicar e pouco mais. Ficava... por ali, mesmo. Não havia comentários, não havia opiniões.

Nos excertos seguintes, os alunos referem ainda a falta de *feedback*, de interacção e de incentivos para a não formação de uma comunidade.

(E.M.8) Não resultou muito, porque não foram muitos os que levaram a sério o nosso objectivo de colaborar, de colocar notícias e de dar um *feedback* sobre o nosso trabalho.

(E.M.1) Não penso que tenha funcionado, porque a plataforma serviu para a gente postar trabalhos e não para interagir sobre eles. [...] Penso que a parte da interacção foi aquela que mais falhou entre os utilizadores. [...] A nível de comentários de notícias, porque temos essa possibilidade de comentar as notícias dos nossos colegas e também as nossas, penso que não foi muito aproveitada. Penso que é um aspecto a ser melhorado por nós, utilizadores, porque se nós dermos o *feedback* daquilo que está bom e está mau, é sempre melhor do que ter só a percepção dele, daquilo que fez e não ter a percepção dos outros. [...] Não houve comunidade.

(E.M.11) Funcionou a comunidade... mas para atingir esse nome de comunidade, realmente, devia ter sido mais desenvolvida e deviam ter puxado mais por nós. Acho que se tivesse certo tipo de atractivos conseguiria isso mesmo, como por exemplo no *Facebook*, que é uma plataforma muito conhecida chama a atenção porque tem uma série de pequenos atractivos que toda a gente mesmo se interessa.

### Subconjunto B3: Competição

Na descrição da experiência em comunidade, quatro alunos referem a existência de uma competição saudável, que resultou do facto de se terem organizado publicações concorrentes, com equipas diferenciadas a trabalhar para cada uma delas, como se apresenta na Tabela 19.

**Tabela 19: Subconjunto de categoria de conteúdo sobre competição, relatada no âmbito da descrição da experiência em comunidade**

Subconjunto de Categorias	Fontes	Referências
B3. Competição	4	6

Nos excertos seguintes, a competição é descrita como um aspecto positivo que marcou a experiência em comunidade:

(E.M.2) [...], no contexto de turma até se viu muito... houve aquelas briguinhas, houve alguns directores que fizeram mais do que outros... Eu por acaso gostei muito.

(E.M.10) Essa rivalidade existia só para nos fazermos sentir... [...] Era quem publicava melhor. Era qual era o jornal que tinha melhor qualidade, era isto. Nós dizíamos que era o nosso, eles diziam que era o deles. [ri-se] Só isto, mas tudo muito saudável.

(E.M.12) Principalmente depois, na disciplina, ao avaliarmo-nos uns aos outros, ao haver dois jornais... criou-se uma concorrência saudável e essa concorrência saudável é que faz com que haja desenvolvimento. Acho que houve aí.

#### Subconjunto B4: Trabalho em equipa

Por fim, nos relatos relacionados com a percepção da experiência em comunidade surgem ainda quatro referências agrupadas, como se observa na Tabela 20.

**Tabela 20: Subconjunto de categoria de conteúdo sobre trabalho em equipa, relatada no âmbito da descrição da experiência em comunidade**

Subconjunto de Categorias	Fontes	Referências
B4. Trabalho em equipa	4	4

Os dois excertos seguintes referem-se ao trabalho em equipa, considerado como uma dimensão que contribuiu para sentimentos de entreaajuda e aprendizagem mútua.

(E.M.8) Houve entreaajuda porque colaborávamos todos uns com os outros, dividíamos as tarefas...

(E.M.9) Aprendemos muito uns com os outros.

### **Categoria principal C. Interpretação do papel do Jornalista**

Da nossa análise resultou a compilação de 102 referências, que agrupamos em quatro conjuntos de subcategorias, como se observa na Tabela 21.

**Tabela 21: Subconjuntos de categorias de conteúdo associadas à interpretação do papel do Jornalista**

<b>Categoria principal C: Interpretação do papel do Jornalista</b>			
<b>Fontes</b>		<b>Referências</b>	
<b>15</b>		<b>102</b>	
Subconjunto de categorias		Fontes	Referências
C1. Definição de Jornalista		15	34
C2. Auto-projecção como futuro profissional		15	23
C3. Projecção sobre a figura de director		15	26
C4. Projecção sobre a figura de colega de trabalho		15	23

Observa-se que no subconjunto C1. Definição de Jornalista, se agruparam mais referências, mercê da sua composição de conteúdos em que os alunos se referem a competências pessoais ou profissionais. Nos restantes subconjuntos, o número de referências é sensivelmente equivalente.

#### Subconjunto C1: Definição de Jornalista

Quando questionados sobre o que era para eles um Jornalista, os alunos demonstraram algumas dificuldades em definir e perspectivar o seu papel social, porém, observámos que a maior parte dos alunos o descreve através de competências que, no nosso entendimento, são de âmbito profissional, características da própria profissão. Outras referências apontam para competências do âmbito pessoal e para uma dificuldade maior em definir, como se observa na Tabela 22.

**Tabela 22: Subconjunto de categorias de conteúdo sobre definição de Jornalista**

Subconjunto de Categorias	Fontes	Referências
C1. Definição de Jornalista	15	34
Subcategorias	Fontes	Referências
1.1. Competências profissionais	14	31
1.2. Competências pessoais	3	4
1.3. Têm dificuldade em definir	2	3

Na tentativa de clarificar estas representações, a nossa análise foi aqui aprofundada, em busca das próprias competências que os alunos mencionaram. Alguns alunos identificam o Jornalista como um profissional isento, que deve estar bem

informado e deve saber transmitir a informação, bom investigador, rigoroso, polivalente, que luta por uma missão, entre outras que podemos observar na Tabela 23.

**Tabela 23: Competências profissionais referenciadas pelos alunos na definição de Jornalista**

Subcategorias		Fontes	Referências
3.1 Competências profissionais		14	31
<i>Propriedades</i>	Isento e imparcial	6	8
	Polivalente	5	7
	Deve estar informado	4	4
	Investigador	4	5
	Vive para a profissão	3	4
	Sabe transmitir informação	3	3
	Deve escrever bem	3	3
	Luta por uma missão	2	2
	Rigoroso	2	2
	Profissional	2	2
	Experiente	1	2
	Não deve ser sensacionalista	1	1
	Tem de ser o primeiro	1	1

Apesar de quase todos os alunos terem contribuído com referências para esta subcategoria, o que se destaca da tabela anterior é a grande variedade de competências recolhida, que sugere um baixo grau de concordância. Os exemplos seguintes representam conteúdos em que seis dos alunos entrevistados referiram as competências de isenção e a imparcialidade, que agregámos pelo seu significado próximo:

(E.M.1) É ser um jornalista informativo, isento, não opinativo... [...] É cingir-se ao trabalho jornalístico, com isenção, com rigor, com profissionalismos, com objectividade.

(E.M.5) Um profissional de jornalismo é alguém que quer transmitir informações da forma mais justa e imparcial possível.

(E.M.6) O jornalista deve ser sério, rigoroso, organizado e metódico, de forma que o produto final, o sumo daquilo que é o seu trabalho diário seja honesto, frontal.

(E.M.9) Alguém que encare o mundo, relatando factos verdadeiros, de forma imparcial e que mantenha sempre o compromisso de neutralidade com os leitores.

A ideia de versatilidade também é referenciada por alguns alunos, que vêm o Jornalista como polivalente, que tem de se adaptar a todas as situações, como exemplificam os excertos seguintes:

(E.M.5) Acho que a palavra-chave é criatividade, actualmente, para... e a polivalência, claro.

(E.M.13) O jornalista tem de saber fazer tudo. Tem que lidar com a imprensa, rádio, multimédia. Hoje em dia o multimédia está em tudo... é fundamental. O jornalista tem de ser multifacetado, saber fazer de tudo um pouco, saber escrever mesmo para imprensa, para rádio, para televisão, on-line...

O conjunto seguinte de excertos exemplifica referências ao dever do Jornalista estar informado acerca da actualidade e de possuir competências de investigação:

(E.M.3) Acima de tudo tem de ser um bom investigador. [...] Eu acho que um bom profissional de jornalismo é aquele que investiga realmente aquilo que está a falar e quando publica o artigo que quer tem de ter a certeza porque aquilo que está a publicar é exactamente a verdade e não é uma verdade corrompida.

(E.M.5) É a pessoa que está ao corrente de tudo o que se passa, que tem noção do mundo em que vivemos e da actualidade, que é o mais importante, e tentar depois, se calhar, passar isso.

(E.M.7) Um profissional de jornalismo... para já começa por ser uma pessoa que busca, não só acontecimentos mas... que busca factos, para sermos mais sintéticos. Vai ser muito grande a minha definição [ri-se], mas pronto, é uma pessoa que busca factos, que os selecciona, que os trata [...]

Outros consideram que um Jornalista deve viver para a profissão, o que sugere uma visão missionária, de dedicação exclusiva, ou um ideal quase romântico:

(E.M.4) O profissional de jornalismo é aquele que se baseia... tem de ter em conta o respeito pelas leis pelas quais hoje estamos cingidos. Deve ter em conta a sociedade em que vivemos hoje, em que vivemos muito à base do sensacionalismo. Seria aquele que não põe em causa a dignidade do outro, que trabalhe e lute por uma missão maior.

(E.M.6) Eu acho que um profissional de jornalismo é uma pessoa que tem de viver para o jornalismo, muitas das vezes deve ter de haver uma redução do tempo de vida cá fora, ou de vida familiar, ou de relacionamentos, havendo uma sobreposição para a vida de jornalista. O jornalista deve ser uma pessoa de fácil adaptabilidade ao dia-a-dia e aos acontecimentos.

(E.M.9) É um trabalho de muita dedicação, muito esforço. É uma entrega.

Para além de estar informado, o Jornalista deve saber transmitir essa informação, deve ser um bom comunicador, nomeadamente através do registo escrito, como evidenciam os excertos seguintes:

(E.M.10) O profissional do jornalismo tem de ter todas as capacidades desenvolvidas, tem de ser bom a escrever.

(E.M.11) Deve saber transmitir informação ao público [...] É uma pessoa que tem que saber, sobretudo, escrever muito bem.

(E.M.14) Um profissional de jornalismo tem de ser um bom comunicador, tem que saber expor as notícias e as informações de uma maneira correcta, sem dar a sua opinião.

Alguns alunos citam também competências de rigor, profissionalismo, a par da importância de acumular experiência, como apontam os excertos seguintes:

(E.M.1) É cingir-se ao trabalho jornalístico, com isenção, com rigor, com profissionalismo, com objectividade

(E.M.6) Deve ser uma pessoa profissional, deve ser uma pessoa séria, recta e íntegra.

(E.M.12) Experiência, porque a experiência também é importante... não somos jornalistas aos 20 anos, mas aos 60 já podemos dizer que somos, porque já houve um trajecto, aquilo a que se chama carreira, é uma coisa que se conquista com o tempo.

Surgem ainda relatos de competências, como a de que o Jornalista não deve ser sensacionalista e tem de ser o primeiro.

(E.M.11) Tem que informar sem ser sensacionalista.

(E.M.13) É sempre um desafio para o jornalista, tem de estar sempre em cima do acontecimento, para estar sempre atento, para ser o primeiro a divulgar, para a tal concorrência.

Com muito menos relevância quantitativa relativamente às competências profissionais elencadas pelos alunos, foram também compiladas referências a competências pessoais que agrupámos num conjunto diferente de propriedades, como se observa na Tabela 24.

**Tabela 24: Competências pessoais referenciadas pelos alunos na definição de Jornalista**

Subcategorias		Fontes	Referências
1.2 Competências pessoais		3	4
<i>Propriedades</i>	Analista	1	1
	Humilde/ honesto	1	1
	Curioso	1	1
	Criativo	1	1

Tratam-se de competências pessoais importantes que três alunos reconhecem na sua representação do que é um jornalista, mas que pela sua transversalidade nos parecem situar-se num plano que ultrapassa as características que normalmente estão associadas à profissão. Os excertos seguintes mostram essas visões mais pessoais dos alunos:

(E.M.2) Se calhar ter ideias diferentes, dizer a mesma informação de uma forma diferente, para cativar mais as outras pessoas, ter outra criatividade. Acho que a palavra-chave é criatividade, actualmente, para... e a polivalência, claro.

(E.M.9) Para mim, um profissional de jornalismo é um analista, um analista de dia que tem de andar sempre “à cata” das notícias. Tem que ir sempre à procura de algo de novo... pronto... que cause surpresa, impacto. [...] Tem de ser humilde, honesto e dedicar-se por completo...

(E.M.15) Mas para mim, o profissional de jornalismo é aquela pessoa que vê o que a maioria das pessoas não vê, vai à procura de mais, que tem curiosidade em saber e em informar.

Estes dois últimos excertos representam também os casos dos alunos entrevistados que apresentaram definições mais telegráficas e, de certa forma, inseguras, da sua noção do que é um jornalista. Nesta última subcategoria foram agregadas apenas quatro referências, como se observa na Tabela 25.

**Tabela 25: Fontes e referências de conteúdos compiladas na observação de dificuldade de definição de Jornalista**

Subcategorias	Fontes	Referências
1.3 Têm dificuldade em definir	3	4

A transcrição seguinte exemplifica essa hesitação e insegurança, também observada nas restantes referências:

(E.M.15) É um bocadinho difícil de definir. Não sei se é o normal mas eu divido a área de jornalismo muito ao pormenor, para mim depende muito da área onde trabalhamos.

#### Subconjunto C2: Auto-projecção como futuro profissional

Este conjunto de referências resume as perspectivas futuras dos alunos entrevistados sobre um eventual futuro profissional. Observámos na maior parte dos entrevistados algum incómodo, quando os convidámos a descrever a forma como se perspectivam enquanto futuros jornalistas. Alguns dizem que não sabem, outros colocam-se como profissionais responsáveis. Alguns não se sentem com experiência suficiente para ingressarem na profissão e consideram que ainda é muito cedo para pensarem nisso. Agrupámos estas referências em duas categorias, os que se revêem futuramente na profissão representam a maior parte dos alunos, como se observa na Tabela 26. Numa das entrevistas, um dos alunos argumentou conteúdos para as duas categorias:

**Tabela 26: Subconjunto de categorias de conteúdo sobre a auto-projecção como futuro profissional**

Subconjunto de categorias	Fontes	Referências
C2. Auto-projecção como futuro profissional	15	23
Subcategorias	Fontes	Referências
2.1. Auto-projectam	12	18
2.2. Não se auto-projectam	4	5

O grupo de alunos que se projectam futuramente na profissão revela diferentes níveis de abstracção: alguns alunos referem textualmente que se perspectivam integrados em áreas concretas do jornalismo, outros descrevem-se recorrendo às competências que na sua interpretação devem demonstrar, centrando-se numa dimensão ética e imaterial da profissão. Na Tabela 27 ilustram-se as propriedades que usámos para agrupar as referências dos alunos que se perspectivam futuramente como jornalistas.

**Tabela 27: Dimensões de auto-projecção como futuros profissionais**

Subcategorias		Fontes	Referências
2.1. Auto-projectam		12	18
<i>Propriedades</i>	Áreas de especialidade no jornalismo	5	5
	Dimensão ética do jornalista	3	4
	Exigência da profissão	3	4
	Falta de experiência	2	2
	Importância da orientação inicial	2	2
	Precariedade no jornalismo	1	1

Destaca-se deste quadro a projecção em áreas de especialidade do jornalismo, que se exemplifica nos excertos seguintes, em que os alunos referem o jornalismo de investigação, ou meramente o trabalho em meios de comunicação como a televisão ou a imprensa.

(E.M.9) Eu gostaria mais de ir para a área de investigação, mais de acção, como reportagem, como jornalismo de investigação. Vejo-me porque gosto muito de arriscar e sou muito curiosa. Realmente, eu vejo-me que à primeira oportunidade que conseguir agarrar, eu vou agarrá-la e vou tentar subir cada vez mais e alcançar aquilo que eu quero, que é investigação, ir atrás das notícias.

(E.M.10) A parte da escrita, a parte das crónicas, das rubricas, gosto muito desse tipo de escrita. Se eu fosse uma profissional de jornalismo e pudesse enveredar por essa área porque se quer... eu acho que seria uma pessoa predisposta a tudo, nesta idade toda a gente pensa assim, não tem medo de...

(E.M.11) Mas eu gosto mais de interactivo, não gosto tanto de imprensa. Mas acho que me via, lá está, a fazer entrevistas, a interagir com as pessoas, não fechada numa redacção, com um grupo de trabalho, tentar ser o mais rápido possível...

(E.M.12) Primeiro, penso chegar lá... depois gostava de ter oportunidade de fazer os trabalhos que gosto, com que me sinto mais à vontade, principalmente ao nível de reportagem, de entrevista, onde me sinto mais à vontade, principalmente na imprensa e na televisão, na rádio não tanto.

(E.M.14) Bem... eu sou mais do ramo das novas tecnologias, mas esta experiência também me levou um bocadinho a pensar no que seria trabalhar em jornalismo escrito, por exemplo. Não sei... acho que sou melhor comunicadora em termos de imagem, de fotografia do que propriamente escrita, mas também é uma coisa que me interessa bastante. Não sei, ainda sou uma comunicadora pequenina, ainda tenho muito para crescer.

Alguns dos alunos estão preocupados com a dimensão ética do jornalista e vêem-se como profissionais sérios, rigorosos, que não se deixam manipular por pressões económicas ou de outro género:

(E.M.1) Temos de ter muito cuidado, temos de ser muito rigorosos e objectivos naquilo que queremos dizer.

(E.M.6) Eu acho que acima de tudo sou uma pessoa profissional, sou uma pessoa que tenho muita ambição e que tenho muita responsabilidade. Acho que uma pessoa dentro da nossa área, para além desse poder de adaptação que já referi, deve ser uma pessoa profissional, deve ser uma pessoa séria, recta e íntegra. São alguns valores que devem acompanhar as pessoas na sua vida comum, e no jornalismo também devem ser elas trespassadas e por uma razão muito simples, porque nós respondemos a um código deontológico, nós temos normas e regras que cumprimos diariamente e um dos baluartes é precisamente esse, a frontalidade e a sinceridade. [...] O jornalista deve ser sério, rigoroso, organizado e metódico, de forma que o produto final, o sumo daquilo que é o seu trabalho diário seja honesto, frontal.

(E.M.7) Vejo-me sem ser influenciado por objectivos, seja económicos, seja tudo o mais. Acho que em termos de jornalismo, conseguia ser um jornalista com ética e com respeito pelo código deontológico.

Outros alunos perspectivam um futuro na profissão marcado por muitas exigências, com alguma ansiedade, como se expõe nos excertos seguintes:

(E.M.10) Perante as adversidades, não tenho medo de as enfrentar, nunca tive. E então, ia ser uma profissional responsável, que estaria disposta a trabalhar em qualquer contexto social.

(E.M.11) Por exemplo a ideia da última hora, das notícias de última hora é uma coisa que me assusta um bocado.

Outros acham que ainda têm falta de experiência e por isso dão também importância a uma eventual orientação inicial:

(E.M.1) Porque não é muito difícil para um jornalista estagiário entrar logo numa redacção e ser logo assim criticado ou posto abaixo devido à falta de experiência que tem. [...] É muito importante para um jornalista estagiário chegar ao seu posto de trabalho e ter alguém que o apoie nesse aspecto.

(E.M.8) Ainda não me vejo como isso, mas acho que sim, que gostava de ser e portanto, estou a trabalhar para isso.

Há ainda um aluno que se refere de uma forma muito clara à precariedade que considera existir actualmente na profissão, perspectivando dificuldades futuras:

(E.M.5) Estou com um bocadinho de medo do que vou encontrar, porque a vida não está fácil para ninguém... a precariedade no jornalismo sinceramente, preocupa-me um bocadinho. Mas acho que tenho as bases para ser uma boa profissional.

Quanto ao conjunto de alunos que não se auto-projectam na profissão de jornalista justificam-no através do tempo de formação curto que têm, da exigência da profissão, da diferença existente entre a escola e a profissão e da falta de maturidade. Estes conteúdos foram extraídos de quatro casos, como se pode observar na Tabela 28:

**Tabela 28: Dimensões de não-projecção como futuros profissionais**

	Subcategorias	Fontes	Referências
	2.2. Não se auto-projectam	4	5
<i>Propriedades</i>	Tempo de formação curto	1	1
	Exigência da profissão	1	1
	Diferença entre prática académica e profissional.	1	1
	Imaturidade	1	1
	Não sabe explicar	1	1

Os excertos seguintes demonstram respectivamente sentimentos de inabilitação para as exigências do jornalismo, e até mesmo alguma apreensão face ao que o futuro que a profissão pode oferecer, a marcar a dificuldade de projecção futura:

(E.M.2) Sinceramente, não me vejo. Acho que três anos de curso não dá sequer para ter uma noção, quando mais para chegar e fazer. [...] Pois, não sei... uma coisa é aqui, no contexto de turma, em que somos colegas e estamos juntos em todas as aulas, outra coisa é sempre o contexto de trabalho e trabalhar com jornalistas a sério, pessoas que sabem o que fazem, que sabem o que escrevem... sair do contexto imaginário e passar para o real, porque é mesmo assim... ainda brincamos um bocadinho, sonhamos um bocadinho com o que vai ser. Depois chegando lá e fazendo as coisas é diferente, entre pensar e fazer as coisas, muda muito.

(E.M.15) [ri-se de embaraço] Eu não me considero jornalista, de modo algum... No futuro, como é que eu me imagino...[...] Não me considero capaz de dar a cara pelas notícias, ou de ter a responsabilidade de informar, porque acho que é uma grande responsabilidade, um dever social e afecta a vida a muita gente, mexe com muita coisa.

(E.M.13) Isso é uma pergunta bastante complicada. Eu tenho 20 anos e sinceramente não estou a imaginar daqui por um ano estar a trabalhar, porque sou uma miúda, é verdade. Acho que nós, jovens jornalistas temos que fazer vingar, ou seja, temos de mostrar as nossas potencialidades, temos de arriscar muito, investigar muito, mesmo.

(E.M.4) Como é que eu me vejo como profissional... Não sei...

### Subconjunto C3: Projecção sobre a figura de director

Ao solicitar aos alunos que perspectivassem o seu futuro profissional numa esfera individual, quisemos também procurar representações sobre as suas ideias de contexto laboral do Jornalismo, considerando que a experiência de aprendizagem realizada foi marcada pelo exercício de práticas, de cargos e de diferentes níveis de responsabilidade. Surpreendeu-nos a grande variedade de sentimentos despertados na alusão a essa figura de hierarquia, que no fundo representa um dos aspectos essenciais do funcionamento e da orgânica de qualquer redacção. Uma vez mais, observámos uma grande diversidade no agrupamento de conteúdos, como se observa na distribuição de subcategorias na Tabela 29:

**Tabela 29: Dimensões de representação da figura de Director num futuro profissional**

Subconjunto de categorias	Fontes	Referências
C3. Projecção sobre figura de director	15	26
Subcategorias	Fontes	Referências
3.1. Orientação	4	5
3.2. Não sabe definir	3	5
3.3. Exigência	3	4
3.4. Ajuda	3	3
3.5. Receio	2	4
3.6. Frontalidade	2	3
3.7. Liderança	1	2
3.8. Exploração	1	2
3.9. Princípios	1	1

3.10. Compreensão	1	1
3.11. Valorização do trabalho	1	1
3.12. Acessível	1	1
3.13. Respeito	1	1
3.14. Defesa	1	1
3.15. Competência	1	1
3.16. Imparcial	1	1

Uma parte significativa dos alunos refere-se à figura de director de uma forma positiva, quase paternalista, enquanto fonte de orientação, exigência e suporte, como exemplificam os excertos seguintes:

(E.M.1) Costuma-se dizer que a função do director é orientar a redacção, incentivar... intervir, penso que um director a função dele é mais orientar, fornecer critérios jornalísticos, aqueles que são mais primordiais do que outros, incentivar as pessoas a fazer o seu trabalho e... claro, depois de concluído o trabalho ver se está tudo bem e publicar a notícia ou o conteúdo que nós temos em mãos.

(E.M.5) Cometemos sempre erros e acho que um director deve orientar-nos para aquilo que quer exactamente e não dizer mal, lá está, por dizer... e não deitar-nos abaixo a torto e a direito, deve ajudar-nos a fazer o nosso trabalho. [...] Espero compreensão. E paciência, o que é importante.

(E.M.8) Orientação. [ri-se] Nós vamos chegar ao início e vamos estar completamente desorientados, não sabendo ao certo para onde guiar o nosso trabalho. [...] Acho que, pelo menos no início, é fundamental ter quem nos diga, “olha, deves fazer isto, não deves fazer isto”... [...] De um director... talvez valorização do meu trabalho, mesmo que seja pequenina, no início, que me vá valorizando até que eu consiga ganhar mais optimismo para subir, para fazer melhor.

(E.M.14) Para mim o director deve ser mais aquela figura que nos vai orientar.

(E.M.3) Como eu gosto de trabalhar um bocadinho sobre pressão, espero que ele seja exigente comigo. [...] Quero que um director seja um pulso firme, não me dê as rédeas soltas para eu andar ali tipo na brincadeira.

(E.M.11) Um director é uma pessoa exigente, forte, com uma presença forte, que imponha respeito mais que também nos saiba às vezes dar aquela palmadinha nas costas, de bom trabalho. [...] Que saiba às vezes dar aquela palmadinha nas costas, de bom trabalho. Aliás, acho que já tive, já presenciei isso mesmo, incentivar as pessoas a continuar o bom trabalho, mas espero ouvir as críticas e conseguir crescer com elas.

(E.M.9) Espero que me ajude, de forma a que eu aprenda mais com pessoas que estão muito à frente de mim.

(E.M.13) Que esteja lá para nos ajudar.

Outros alunos apontam para características de frontalidade e liderança, sugerindo de uma forma mais consistente que a figura de director será determinante para o funcionamento da organização, como demonstram os excertos seguinte:

(E.M.6) Volto a ter que referir a frontalidade. [...] Acho que um director deve ter um elo de ligação entre todos, baseado no respeito e na frontalidade. [...] É uma pessoa que tem de ter um espírito de liderança e deve saber ser um líder. [...] O grande segredo de um líder é saber conhecer cada pessoa que trabalha à sua volta, porque eu sou de uma maneira, o colega é de outra e o líder se nos tratar todos da mesma forma, algum de nós não vai perceber a mensagem.

(E.M.10) Estimula-me muito um director, não é que seja severo, mas que seja frontal, directo, sempre preto no branco.

Por oposição a uma interpretação positiva da hierarquia, alguns dos alunos representam a figura de director com um certo sentimento de receio e há mesmo quem preveja ser explorado, como se pode observar nos excertos seguintes:

(E.M.7) De um director espero exploração, essencialmente... [...] É claro que um director, ainda mais hoje em dia, com a crise que se atravessa, é normal que ele esteja muito preocupado com os lucros, ou pelo menos com não-despesas. Para não ter prejuízos é normal que explore um bocadinho os estagiários, depois o estagiário deve durar mais um bocadinho até onde der... vai ser um caminho de exploração, provavelmente.

(E.M.2) Também não... mas tenho medo disso [ri-se]. [...] Não sei... geralmente vê-se sempre um director, um chefe de redacção, o chefe de uma empresa para onde vá estagiar com algum receio, não é... [...] Sei lá... que tenha de saber mais e que não saiba, que tenha aprendido mais do que aprendi, de ir para lá com a noção de que sei algumas coisas e afinal não saber nada...

(E.M.14) Bem... deverá ser aquela ideia de patrão, que mete medo... Não, não sei...

(E.M.10) Tem de ser acessível. Também detesto... espero que o meu possível director não tenha aquela capa de “até aqui, não falas mais do que isto”, “até aqui não chegas porque eu é que tenho o cargo”, que seja uma pessoa acessível, cada um com o seu trabalho e todos a trabalhar para o bom funcionamento da mesma instituição.

Alguns destes alunos também manifestaram dificuldades em perspectivar a figura de director, através de comentários sintéticos e pouco consistentes.

(E.M.13) [ri-se] Isso é mais complicado. Não sei... é uma boa pergunta que me faz pensar.

(E.M.14) Essa noção do director ainda me escapa um bocado. Ainda é uma coisa que não sei bem o que é.

#### Subconjunto C4: Projecção sobre a figura de colega de trabalho

Ainda no âmbito das representações dos alunos entrevistados sobre o contexto laboral, agregámos neste subconjunto de categorias as referências à figura de colega de trabalho, ou de par na profissão. Aqui também se compilou uma grande variedade de referências, como se observa na Tabela 30:

**Tabela 30: Dimensões de representação sobre a figura do colega de trabalho num futuro profissional**

Categoria	Fontes	Referências
C4. Projecção sobre o colega de trabalho	15	23
Subcategorias	Fontes	Referências
4.1. Ajuda	5	6
4.2. Cooperação	3	4
4.3. Competição	3	3
4.4. Experiência	2	3
4.5. Respeito pelo trabalho	2	2
4.6. Amizade	2	2
4.7. Profissionalismo	2	2

4.8. Humildade	1	1
4.9. Dignidade	1	1
4.10. Frontalidade	1	1
4.11. Traição	1	1
4.12. Solidariedade	1	1
4.13. Empenho	1	1
4.14. Não sabe definir	1	1

A grande maioria dos alunos representam a figura de colega de trabalho recorrendo a expectativas positivas, como apoio, experiência, cooperação, solidariedade, respeito e profissionalismo. Os excertos seguintes sugerem também que a figura do colega de trabalho é importante para o seu desenvolvimento pessoal:

(E.M.4) Mas espero ter a ajuda do colega no trabalho.

(E.M.9) Espero essencialmente ajuda; ajuda, solidariedade e amizade, acima de tudo.

(E.M.13) Entreaajuda, espírito de equipa... isso é que é bastante complicado. Acho que vamos encontrar tudo, acho que vamos encontrar pessoas que nos vão ajudar, que se vão disponibilizar. [...] Acho que vão haver muitas pessoas que nos vão dar para trás, que apesar de estarmos a trabalhar em grupo só vão querer para elas o bom, para os outros não... Espero mesmo encontrar pessoas, que tal como eu, me ajudem e que eu as possa ajudar. Que haja espírito de equipa, porque nós não somos nada sozinhos. Principalmente, no jornalismo.

(E.M.3) Cooperação. Porque eu acho que com um colega de trabalho nós devemos ter sempre a sensação de que é mais um e se acontecer alguma coisa podemos ir ter com ele e pedir ajuda, mas não podemos estar a olhar para ele como se ele pudesse estar sempre ali.

(E.M.1) Espero que seja mais experiente que eu, que me consiga transmitir a experiência que ele já tem dentro da função que está a exercer, que me consiga alertar para os perigos do jornalismo, porque são muitos. [...] Se pudermos contar com um colega que nos transmita aquilo que já sabe há largos anos e que nós estamos a aprender pelo primeiro mês na nossa vida, seria muito produtivo.

(E.M.8) Espero aprender... também se aprende com os outros, portanto temos de aprender com as outras experiências. Não vêm todos do meu curso, não vêm todos da mesma área que eu... há jornalistas que vieram por outros ramos e espero aprender, colaborar e enriquecer o meu trabalho.

Alguns dos alunos, porém, também representam o colega de trabalho através de características menos positivas, como a competição e até mesmo a traição, como exemplificam os excertos seguintes:

(E.M.7) Vou esperar de tudo, mas principalmente, muita competição. [...] Espero traições, porque o primeiro a conseguir o trabalho não vai largá-lo. E se vê que outro vai chegar primeiro, vai tentar de todas as formas chegar antes.

(E.M.14) Humm... competição. Principalmente, competição, porque é uma área em que nem todas as pessoas são boas comunicadoras, mas há muitas pessoas que pelo facto de saberem falar pensam que... Não sei.

### **Categoria principal D. Críticas à plataforma**

Resumem-se nesta categoria as referências menos positivas à funcionalidade da plataforma que suportou a experiência de aprendizagem. Estes conteúdos não

correspondem a nenhuma questão que tivéssemos preparado no guião das entrevistas, tendo-se agregado à medida que a análise decorreu. Consideramos, porém, que se trata de informação relevante para o objectivo deste ciclo de investigação-acção, no sentido em que pode ajudar a justificar a não-continuidade da comunidade após os projectos de publicações. As críticas à funcionalidade da plataforma Dolphin foram agrupadas em quatro categorias, que se observam na Tabela 31:

**Tabela 31: Categorização de referências críticas à plataforma *Dolphin***

Categoria principal D: Críticas à plataforma			
Fontes		Referências	
7		14	
Categorias		Fontes	Referências
D1. Limitação em colocar vídeos e imagens		5	6
D2. Design pouco atractivo		3	5
D3. Impossibilidade de edição de alguns textos		1	2
D4. Domínio grande		1	1

Observámos que existe maior concordância na limitação de colocar vídeo e imagem directamente na plataforma, embora se tenha também referido a dificuldade de editar texto. Na verdade, a plataforma não suportava o alojamento e disponibilização directa de áudio e vídeo. Quando esse problema foi diagnosticado, logo na fase inicial do projecto, foi sugerido o alojamento externo e a referenciação nas páginas através da edição do código HTML, que também iria resolver os detalhes da apresentação do texto. Quanto à dificuldade de alojamento de imagem, tratava-se apenas de uma formatação de tamanho. Os excertos seguintes exemplificam estes relatos dos alunos:

(E.M.1) A capacidade que permite ao utilizador de postar imagens e vídeos e outro tipo de conteúdos que não sejam só escritos, é um pouco limitada.

(E.M.8) Não nos possibilitava se quiséssemos fazer reportagens vídeo mais completas não podíamos porque não havia capacidade... era mais a nível da plataforma, do método de alojamento que ainda não estava bem desenvolvido.

(E.M.11) Em termos de plataforma acho que estava interessante. Se bem que falhavam alguns aspectos em termos técnicos, coisinhas pequeninas, o pôr fotografias tínhamos de trabalhar com outros programas externos, como *dreamweaver* e tudo o mais. [...] E em termos de as fotografias e os vídeos serem mais fáceis de pôr... vídeos eu percebo por causa da capacidade, não é fácil mas é importante também. O ser mais fácil tudo, dentro da plataforma, escrever, mudar um texto... normalmente quando tentávamos editar e pôr outro tipo de letra, aquilo não alterava, portanto, coisas assim, pequenas coisas. [...] Também na plataforma é aquela dificuldade de certo texto não dar para editar, pronto ainda é uma plataforma que está muito verde, não é... não está madura. [...] normalmente quando tentávamos editar e pôr outro tipo de letra aquilo não alterava, portanto, coisas assim, pequenas coisas.

(E.M.15) A nível técnico, mesmo da plataforma é só mesmo uma questão de suporte vídeo e áudio. É como tudo, a maioria das plataformas não consegue suportar esse tipo de imagens e de vídeo e portanto, a esse nível eu acho que há maneiras de contornar.

Alguns alunos também questionaram o design da plataforma descrevendo-o como pouco atractivo e o próprio tamanho do domínio [www.mempowermedia.com](http://www.mempowermedia.com), como se confirma nos excertos seguintes:

(E.M.4) A única desvantagem que achei da plataforma era mesmo a nível da utilidade do design, que tinha pouco. [...] Pode melhorar a nível de design.

(E.M.10) O aspecto estético, a maneira como está apresentada...

(E.M.11) Acho que se tivesse certo tipo de atractivos conseguiria isso mesmo, como por exemplo no *Facebook*, que é uma plataforma muito conhecida chama a atenção porque tem uma série de pequenos atractivos que toda a gente mesmo se interessa. Acho que a plataforma precisava disso e de mais facilidade. Hoje em dia com a Web 2.0 toda a gente quer facilidade, aceder facilmente aos menus e tudo mais, essas coisas... era isso que faltava. [...] Eu acharia importante mudar especialmente o design da plataforma, porque é... lá está, não é que não seja fácil de chamar a atenção, mas acho que falta ali alguns pormenores, até porque eu sou de artes e noto logo esse tipo de coisas e sei perfeitamente que faltam ali certos pormenores importantes.

(E.M.1) O seu domínio é um pouco grande, por isso, talvez converter o domínio...

### **Categoria principal E. Sugestões de melhoria**

Os conteúdos agregados nesta categoria foram extraídos das respostas dos alunos quando questionados sobre que aspectos melhoravam na experiência realizada. A maior parte das referências relacionam-se com sugestões que incidem sobre as próprias actividades desenvolvidas durante o projecto, como se observa na Tabela 32.

**Tabela 32: Subconjuntos de categorias associadas a sugestões de melhoria apresentadas nas entrevistas**

<b>Categoria principal E: Sugestões de melhoria</b>			
<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>		
<b>15</b>	<b>31</b>		
<b>Subconjuntos de categorias</b>		<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>
E1. Actividades do projecto		13	22
E2. Suporte tecnológico do projecto		4	9
E3. Está bem assim		1	1

Parte das referências apontam também para a melhoria do suporte tecnológico do projecto, tendo-se observado apenas um aluno que, na sua opinião, não faria quaisquer alterações.

### Subconjunto E1: Actividades do projecto

No âmbito das actividades do projecto os alunos sugerem com maior relevância o alargamento e incentivo da comunidade, particularmente usando as redes sociais. Outras propostas são a alteração dos cargos, a obrigatoriedade de *feedback* dos colegas e dos jornalistas sobre os trabalhos publicados, entre outras. Na Tabela 33 apresentam-se essas propostas categorizadas.

**Tabela 33: Categorização de sugestões de melhoria relacionadas com potenciais actividades a realizar no projecto**

Subconjunto de Categoria	Fontes	Referências
E1. Actividades do projecto	13	22
Categorias	Fontes	Referências
1.1. Alargar a comunidade e iniciar o projecto no 1.º ano	3	4
1.2. Incentivar a comunidade	3	4
1.3. Publicar nas redes sociais	3	3
1.4. Alterar os cargos e secções	2	3
1.5. Obrigatoriedade	2	3
1.6. Ter a opinião de jornalistas	2	2
1.7. Mais interactividade	1	1
1.8. Aproximar ao <i>Youtube</i>	1	1
1.9. Maior divulgação	1	1
1.10. Maior <i>feedback</i>	1	1

Os seguintes exemplos sugerem que os alunos consideraram ter havido pouca gente na comunidade:

(E.M.4) Dava sugestões de colocar as turmas do primeiro ano... que já lá estão. Mas era mais entre a própria escola, entre todos, apesar de ser uma área mais restrita para a comunicação social, que nós baseamos aquilo em géneros jornalísticos, se calhar tentar alargar mais à comunidade *esequiana*. [...] Se houver mais união, entre vários alunos da ESEC, se calhar a plataforma ia mais longe. Interligar vários trabalhos, não só comunicação social, mas também de outras áreas, acho que ia ficar interessante, mais rico em conteúdo.

(E.M.5) Se calhar chamar mais gente, porque na altura, aquilo foi um projecto da turma, que ninguém conhecia a não ser a Professora. Embora tivesse mostrado aos meus pais, não fui mostrar a mais ninguém. Só eles é que sabiam.

(E.M.12) Acho que a principal sugestão que eu dou é inserir já o projecto no primeiro ano, sendo apoiados pelos alunos do segundo. Seria a melhor forma de continuidade. Depois de um aluno estar o ano inteiro no projecto no primeiro ano, já fica cativado, já não quer sair. [...] Outra sugestão passa por incentivar a comunidade, motivá-la para uma maior participação.

A disseminação da comunidade através das redes sociais é outra sugestão apontada pelos alunos que avançam com o *Twitter* e o *Facebook* como exemplos potenciais:

(E.M.5) Publicar no *Twitter* e no *Facebook*, acho que isso teria sido uma mais-valia, sem dúvida.

(E.M.11) Acho que se tivesse certo tipo de atractivos conseguiria isso mesmo, como por exemplo no *Facebook*, que é uma plataforma muito conhecida chama a atenção porque tem uma série de pequenos atractivos que toda a gente mesmo se interessa. Acho que a plataforma precisava disso e de mais facilidade. Hoje em dia com a Web 2.0 toda a gente quer facilidade, aceder facilmente aos menus e tudo mais, essas coisas... era isso que faltava.

Sobre a forma de organização dos projectos de publicação, alguns alunos sugerem alternar os cargos atribuídos nas publicações para que possam rodar pelos diferentes cargos e secções:

(E.M.2) Baralhar um bocadinho para nós trabalharmos nas secções todas, saber escrever quer sobre sociedade, quer sobre cidade, pesquisar sobre mais coisas... Por exemplo o redactor não ser sempre o mesmo, de x em x tempo mudar-se o redactor, para cada um ter a experiência de estar noutra ponto de vista... Se calhar isso.

(E.M.3) Na altura de dar o papel de director a alguém deviam ter um tempo para ver as aptidões de cada um, porque depois não sabem cumprir o papel.

A obrigatoriedade do projecto para além da disciplina foi também sugerida por um aluno.

(E.M.7) Acho que a única forma daquilo ficar de pé era se fosse obrigatório. [...] Se fosse mais tempo... por exemplo, agora em Cross-media se estivessemos a continuar, até tinha algum sentido, a promoção do jornal através das redes sociais, mas não estou a ver assim mais alternativas.

O envolvimento de jornalistas profissionais é também um desejo manifestado nalguns comentários.

(E.M.5) E convidar jornalistas profissionais.

(E.M.9) Lá está... alguém com formação, que visse os trabalhos publicados e que realmente fizesse um comentáriozinho, para nós termos aquela luz, aquela noção de que não, se calhar, eu penso que estará bem feito, afinal terei que melhorar muito o meu Português, a minha linguagem... Alguém que estivesse de fora e que nos ajudasse a ver outros horizontes. Era o que poderia melhorar, porque colegas, professores, tivemos muita ajuda, opiniões... agora alguém que... nem que fosse mesmo um jornalista que ...

Os alunos sugerem ainda mais interactividade através da criação de espaços de opinião, que se aproxime mais o projecto do *Youtube*, que se divulgue mais o projecto e se crie um maior *feedback* por parte dos utilizadores.

(E.M.1) É tentar que as pessoas que frequentam tenham mais interactividade uns entre os outros e criem espaços de opinião. Talvez um fórum de opinião. [...] Tentar que se aproxime mais de uma plataforma que todos nós utilizamos, que é o *Youtube* e que consegue por tudo aquilo naquela janelinha que nós vemos, tanto o vídeo, como fotos, como texto.

(E.M.14) Se calhar mais divulgação sobre o *Myempowermedia*, porque só nós é que sabemos o que é.

(E.M.1) Penso que é um aspecto a ser melhorado por nós, utilizadores, porque se nós dermos o *feedback* daquilo que está bom e está mau, é sempre melhor do que ter só a percepção dele, daquilo que fez e não ter a percepção dos outros.

### Subconjunto E2: Suporte tecnológico do projecto

No que se refere ao suporte tecnológico do projecto três dos alunos entrevistados sugerem reformular a plataforma, de maneira a que esta tenha um design mais atractivo. As restantes sugestões apontam para a disponibilização de formatos de página mais atractivos, para a alteração da disposição dos portefólios, para a tradução dos menus da plataforma para a Língua Portuguesa e para a criação de secções separadas de trabalhos em texto, imagem e vídeo, como se dispõe na Tabela 34:

**Tabela 34: Categorização de sugestões de melhoria relacionadas com o suporte tecnológico do projecto**

Subconjunto de categorias	Fontes	Referências
E2. Suporte tecnológico do projecto	4	8
Subcategorias	Fontes	Referências
2.1. Reformular a plataforma	3	4
2.2. Layouts atractivos	1	1
5.3. Alteração da disposição dos portefólios	1	1
5.4. Colocar a plataforma em Português	1	1
5.5. Ter secções de texto, imagem e vídeo	1	1

### Subconjunto E3: Está bem assim

A finalizar a agregação de referências temáticas sobre sugestões de melhoria à organização do projecto, apresenta-se ainda o caso de um dos alunos que não mudava nada, pois achou que tudo esteve bem, como o próprio refere no excerto seguinte:

(E.M.13) Eu acho que está bom, como a Professora implementou. É como se tivéssemos uma redacção, há os redactores, há os editores, há os directores e isso é muito bom. Nós tivemos esse contacto, como se estivéssemos numa redacção.

### **Categoria principal F: Não continuidade da experiência**

Nesta categoria principal de conteúdos procedemos à análise das interpretações apresentadas pelos alunos nas entrevistas para a não continuidade da experiência após a realização das actividades académicas, tendo resultado a lista de subcategorias da Tabela 35. Estes conteúdos resultam de questões temáticas que estavam previstas no guião que suportou a realização das entrevistas. Interessava-nos perceber as razões que afastaram os alunos da plataforma.

**Tabela 35: Subcategorias de referências de interpretação para a não continuidade da experiência**

<b>Categoria principal F: Não continuidade da experiência</b>			
<b>Fontes</b>		<b>Referências</b>	
<b>14</b>		<b>26</b>	
Subcategorias		Fontes	Referências
6.1. Falta de tempo		8	9
6.2. Não perceberam o potencial		4	6
6.3. Exigência do segundo semestre		4	5
6.4. Trabalhar para a nota		4	4
6.5. A disciplina terminou		3	4
6.6. Não obrigatoriedade		2	3
6.7. Falta de pessoas		2	3
6.8. Deveria ter mais divulgação		1	1
6.9. Falta de dedicação		1	1

As opiniões mais citadas apontam para a falta de tempo, que por sua vez se relaciona com as exigências académicas do segundo semestre do ano lectivo, como se observa nos excertos seguintes:

(E.M.4) Acho que foi mais o tempo.

(E.M.5) A ideia era ter continuidade... eu acho que resultou e para a cadeira em si, acho que foi importante, desenvolvemos esse trabalho. Depois a continuidade não aconteceu porque, eu pessoalmente acho que foi por falta de tempo.

(E.M.7) A última notícia foi minha. Depois vir e não há continuidade, sinto-me um bocado à toa, é verdade. Nesta fase não ia estar a aplicar-me a sério no jornal nesta fase de maior aperto. Antes desta fase de aperto veio a Queima, ou seja... há sempre alguma desculpa para não haver o esforço. Não são desculpas, eu se quisesse mesmo arranjava um tempinho e publicava, mas acaba por haver desculpas para o menor esforço.

(E.M.9) Talvez pela falta de tempo. A experiência foi benéfica para nós todos, penso eu, aprendemos imenso, mas não resultou e não foi adiante mesmo pela carga escolar. Não havia tempo...

(E.M.11) Muitos dos meus colegas tinham vontade em continuar, mas também a carga de trabalhos que temos durante todo o semestre...

Um segundo conjunto de argumentos que nos parece relevante combina os conteúdos agregados nas categorias “Não perceberam o potencial”, “Trabalhar para a nota”, “A disciplina terminou” ou ainda “Falta de dedicação”, na medida em que demonstram que o projecto não conseguiu ser suficientemente apelativo para assumir a sua própria vida, após as actividades académicas previstas.

(E.M.1) [...] criem aqui o vosso perfil on-line, que muita gente o pode ver on-line e vocês criam aqui uma identidade a partir do jornalista que vos está a ver. Não foi essa a mensagem que se conseguiu passar.

(E.M.3) Não eram todos dedicados. Se calhar ainda não sabem dar valor a isso, a não ter o tempo todo.

(E.M.6) Fizeram-no por obrigação, não tiveram uma capacidade de interpretação talvez devido à pouca maturidade que têm para aceitar aquilo como uma ferramenta muito útil para o dia de amanhã. [...] Eu acho é que a não-aceitação das pessoas do projecto como uma ferramenta útil para o mercado de trabalho do dia de amanhã foi a causa pela qual a plataforma não teve sucesso nem teve continuidade no futuro imediato no fim do semestre. [...] Lá está, fizeram-no por obrigação, trabalharam e o que fizeram foi por obrigação, para obter algo no fim e esse algo, ao contrário do que deveria ser, que era experiência prática de vida para o dia de amanhã, não.

(E.M.7) Nós estudamos nos dias antes das frequências e isso aí diz tudo. Se estamos aqui não é a trabalhar por gosto, é a trabalhar pela nota. Quando deixa de haver uma recompensa pelo esforço, deixamos de nos esforçar. Quanto mais um grupo grande...

(E.M.13) Penso que... é assim, muita gente que era só para as notas, não se queriam chatear e “vamos acabar com isto”. Outras pessoas quiseram, acho que estavam bastante empenhadas, mas o tempo, sinceramente... o tempo, sem dúvida.

(E.M.11) Lá está, não teve continuidade por esses mesmos atractivos, porque não houve evolução e as pessoas também com o acabar daquela etapa de muito trabalho não se esforçam por continuar.

(E.M.8) Porque não bastam 3 ou 4 pessoas para continuar um jornal. Embora alguns tivessem vontade de continuar e de trabalhar para o *myempowermedia*, nós sabíamos no início que alguns se meteram no projecto porque sim, queriam, queriam, mas acabaram por desistir. Nós estávamos a trabalhar e ninguém colaborava connosco.

### **Categoria principal G. Continuidade da experiência**

Uma única aluna deu continuidade ao projecto, tendo persistido ainda durante alguns meses na publicação de materiais na plataforma. Na sua entrevista referiu que o fazia por uma questão de apresentação aos potenciais interessados no seu trabalho, e desse ponto de vista, como um trunfo na sua transição para o mercado de trabalho, como refere no seguinte excerto:

(E.M.10) Agora eu vejo o *Myempowermedia* com outros olhos, de outra perspectiva. Se calhar, eu mais quatro. Para nós resultou. Resultou noutra coisa. Para mim, não deixou de resultar. [...] Apesar de agora ter um blogue e de colocar as minhas coisas lá, vou continuar a trabalhar para lá porque sei que é um sítio onde docentes e discentes podem participar e a mim interessa-me muito. [...] Continuo lá a trabalhar. Acho que é uma escolha inteligente. Se é uma aprendizagem daqui e aquilo pode ser uma ponte, porque é que eu não hei-de desenvolver aquilo.

## 5.6. Análise de conteúdo *Myempowermedia* em síntese: reflexões e perspectivas

Observar de uma forma abrangente o que resulta da análise das quinze entrevistas realizadas confrontou-nos com a abundância e variedade de significados que foi possível encontrar. De facto, nessa diversidade, parece-nos necessário começar por sublinhar que cada um destes alunos se revelou como uma fonte singular de informação com os seus apontamentos próprios, enquanto centro individualizado de interpretação, convidado a partilhar o seu olhar sobre o que foi a experiência de aprendizagem neste ciclo *Myempowermedia*. Ainda que esta diversidade tenha, de certa forma, complexificado o nosso processo de análise de dados, isso não significa que não se tenham observado tendências partilhadas, que tentaremos de seguida sintetizar.

Em relação à percepção da experiência de aprendizagem, para além das perspectivas gerais de que a experiência foi positiva, as entrevistas confirmaram que a grande maioria dos alunos lhe associa uma ideia de aproximação à realidade profissional, construída essencialmente por relatos que se referem à simulação do funcionamento de uma redacção, que permitiu o aperfeiçoamento de práticas e um exercício de cargos que mobilizou competências. Esta ideia surge-nos enriquecida por sentimentos de pressão, responsabilidade, visibilidade, entre outros, que pertencem a uma dimensão identitária do Jornalismo.

Numa apreciação mais global dos aspectos positivos da experiência, os alunos referiram-se à Internet como um espaço de oportunidades, nomeadamente alguns deles reconhecendo-lhe vantagens para uma promoção pessoal por via da exposição de trabalhos. Por outro lado, valorizaram também as interações geradas, que naturalmente derivaram das actividades realizadas em grupo. Quanto à exposição de aspectos negativos, ela apontou essencialmente para uma ideia de falta de motivação e de tempo, que posteriormente viríamos a encontrar nos fundamentos para a interpretação da não continuidade do projecto conjunto dos alunos.

No âmbito das interações geradas pelo projecto, o nosso olhar incidiu inicialmente sobre o sistema de avaliação de pares, que nos surgiu referenciado em diversos momentos da análise, sob diferentes perspectivas. O uso das rubricas de avaliação, no âmbito de uma percepção da experiência de aprendizagem, foi-nos descrito como tendo mediado uma aprendizagem entre pares, tendo-se reflectido com mais relevância numa noção de que permitiu melhorar os trabalhos produzidos, acompanhada, porém, de algum constrangimento e incómodo em avaliar os colegas e

ainda, embora com menos visibilidade, por um despertar da capacidade crítica e por um questionamento da qualidade do que se publicou.

Outro dos aspectos que nos despertou a curiosidade após a análise dos textos de avaliação relaciona-se com a projecção futura numa profissão ligada ao jornalismo, passando pela referência ao conceito dos alunos do que é um jornalista e pela descrição das suas expectativas em relação a uma figura de autoridade hierárquica e aos pares profissionais. Pretendíamos com este esforço definir os contornos de uma provável ideia de consciencialização pessoal, enquanto ponto de situação auto-referenciado sobre um percurso até à profissão, que esteve na mira da nossa estratégia pedagógica. Na verdade, observámos essa consciencialização nas perspectivas da maior parte dos alunos: por um lado revestida de maior ligação à realidade, em relatos que apontavam para um futuro em áreas de especialidade do jornalismo, como o jornalismo de investigação, reportagem, opinião, ou por outro lado, servindo-se de características e competências que normalmente se associam a uma dimensão ética do jornalismo, como o rigor, responsabilidade e isenção, entre outras, para se descreverem nesse futuro.

Do nosso ponto de vista estivemos diante de duas perspectivas: uma de “estar no jornalismo”, directamente no meio profissional, em que os alunos se colocam envolvidos nas práticas quotidianas, outra do “ser no jornalismo”, isentos, responsáveis e objectivos, ao serviço de uma função social que assim o exige. Até que ponto é que esta consciencialização terá resultado, ou se terá moldado com o contributo da experiência organizada, é uma questão que metodologicamente terá de permanecer em aberto, sendo porém, legítima que seja levantada pela nossa investigação.

Ainda sobre as representações do conceito de jornalista e a auto-projecção dos alunos na profissão, foi de certa forma surpreendente encontrar nos seus relatos uma tradução tão alargada do que é um jornalista, tendo por referência a quantidade e diversidade de competências a que recorreram para o fazer. Destas representações demarcam-se visões claramente profissionais, de polivalência e actualidade, a par de outras mais românticas, de uma profissão credora de dedicação e de um certo espírito de missão. Da mesma forma, surpreendeu-nos a amplitude de representação da figura hierárquica do director, desde uma figura paternalista, fonte de orientação, suporte e exigência positiva, até a outro extremo, em que se observaram expectativas de receio, e até mesmo de exploração. Ora, reconhecer a hierarquia é reconhecer que uma organização tem de funcionar com diferentes níveis de responsabilidade e que cada

elemento dentro dessa organização tem assumir o seu próprio esforço; esta noção não se revelou muito consistente nos relatos dos alunos.

Esta fragmentação de representações pode ser entendida à luz da diversidade que nos confrontou na análise e que começamos por referir nesta síntese, mas se formos mais audazes, será que também poderá ser explicada em parte pela experiência que se realizou? Até que ponto é que o exercício de cargos, a operacionalização de responsabilidades e de tarefas que os projectos de publicação impulsionaram contribuiu para essas representações? Novamente, os dados que recolhemos e analisámos apenas nos permitem ficar pelo questionamento.

Voltando, porém, à ideia de consciencialização, falta analisá-la do ponto de vista do colectivo. Olhando para a percepção da experiência em comunidade, os relatos dos alunos apontam para uma existência efémera, na prática enquanto se mantiveram as actividades curriculares da disciplina de Cibercultura. Essa ideia de comunidade/ não comunidade foi-nos descrita a partir das noções de interacção, participação, competição e trabalho em equipa, noções essas pontuadas por sentimentos de interesse pelo trabalho dos outros, ajuda e companheirismo, partilha, ou por interpretações menos consensuais de que a plataforma só serviu para publicar os trabalhos, não tendo existido muita interacção ou *feedback*.

Neste aspecto, as entrevistas permitiram encontrar os argumentos de interpretação para a não continuidade do projecto, praticamente ausentes dos textos de avaliação previamente publicados. Ainda que os alunos tenham tomado colectivamente a decisão de continuar uma publicação na plataforma, a falta de tempo decorrente das exigências académicas do semestre seguinte e a participação no projecto apenas para cumprir a obrigatoriedade de concluir a disciplina que enquadrava as actividades, foram as principais explicações encontradas nos relatos dos alunos. No fundo, o projecto de comunidade, com as suas exigências, não se constituiu com atractivos suficientes para assumir a sua vida própria.

O que permanece, então, de essencial da análise de conteúdo das entrevistas feitas aos alunos para a interpretação desta experiência de investigação-acção? Argumentamos que a riqueza do contexto de aprendizagem suportado pela plataforma *Dolphin* tenha sido exposta nesses relatos, tanto nos seus aspectos positivos como nos negativos. Quanto à definição dos contornos da ideia de consciencialização que perseguimos com o desenho da estratégia pedagógica, baseada em projecto, discussão temática e avaliação entre pares, a análise permitiu descrevê-la numa esfera individual,

sem que se possa dizer que ela daí tenha resultado ou alterado na sua forma ou conteúdo, e lamentavelmente, sem que se tenha traduzido num movimento colectivo, do qual resultasse uma comunidade. Ficam, porém, as nossas reflexões e questionamentos, além de uma noção clara de se ter criado uma experiência de aprendizagem diferenciada no percurso académico destes alunos.

## 5.7. Os contributos para um novo ciclo de investigação-acção

Reflectindo agora sobre os contributos desta experiência acolhida na plataforma *Dolphin*, no âmbito do projecto *Myempowermedia*, para o aperfeiçoamento de futuras experiências de aprendizagem, envolvendo um exercício académico do jornalismo no Ciberespaço, parece-nos pertinente destacar alguns aspectos.

Começávamos por argumentar pela adequação das actividades pedagógicas aos objectivos da disciplina de Cibercultura, tendo em vista o incentivo à participação e envolvimento dos alunos nessa experiência de aprendizagem, que neste ponto de vista nos resultou diferenciada. Na verdade, verificámos que a organização das actividades pedagógicas permitiu proporcionar um contexto de aprendizagem multifacetado e rico, que, estando suportado por elementos tecnológicos, apelou à interacção social e à prática, envolvendo neste aspecto a mobilização de competências que são determinantes à actividade do Jornalista. Numa altura em que já tínhamos iniciado o ciclo seguinte, houve oportunidade para destacar os aspectos essenciais da experiência *Myempowermedia*, nomeadamente incidindo sobre os relatos dos alunos que reflectiam os efeitos do projecto em factores como a sua experiência, competências e sensibilidade para a profissão, sentido crítico, responsabilidade e trabalho em equipa (Patrão & Figueiredo, 2011a).

Os resultados que conseguimos neste ciclo têm a seu favor essa análise aprofundada dos depoimentos dos alunos, e nesse sentido, marcam um ponto de diferença em relação às experiências suportadas na plataforma *Moodle*. Os relatos de avaliação que observámos sobre a experiência académica, não nos sugerem a implementação de alterações significativas à estratégia pedagógica e às actividades curriculares, na forma como se encontravam planeadas. Algumas sugestões dadas pelos alunos para a melhoria deste contexto de aprendizagem, porém, pareceram-nos muito pertinentes para futuras iniciativas. Uma dessas sugestões foi a possibilidade de alargamento do acesso a outros interessados, fora do âmbito das actividades curriculares, para interacção e divulgação de trabalhos jornalísticos. Embora esta ideia tenha estado prevista neste nosso ciclo, até porque o registo na plataforma poderia ser feito por qualquer pessoa, não foi feito qualquer esforço de promoção do espaço. Obviamente que uma comunidade deste género, como qualquer outra, depende da participação e do interesse dos seus membros, o que também se consegue através de uma estratégia de divulgação e promoção, que sai fora do âmbito da nossa investigação.

Por outro lado, algumas sugestões e críticas incidiram directamente sobre o suporte tecnológico do projecto *Myempowermedia*, em que a plataforma *Dolphin*, se revelou, afinal, desadequada nos termos da sua usabilidade e, em última análise, desinteressante, enquanto espaço de permanência e de investimento pessoal, para a visibilidade que alguns alunos referenciaram como importante. Nas sugestões e críticas compiladas de textos e entrevistas podem ser encontradas referências à funcionalidade da plataforma, nomeadamente que apontavam para a necessidade de conhecimentos e competências técnicas mais específicas, que já saem fora do âmbito de uma utilização comum (e.g. edição de código HTML, configurações de vídeo, alojamento, etc.).

Pareceu-nos que investir na resolução destas questões técnicas, por exemplo através da partilha de manuais ou da elaboração de procedimentos que facilitassem a apresentação e publicação dos conteúdos não iria responder ao desejo de exposição novamente manifestado pelos alunos, que viram nesta experiência académica de aprendizagem uma clara aproximação à realidade profissional e a Internet como espaço de oportunidades de promoção pessoal. Deste ponto de vista, insistir novamente no uso da plataforma *Dolphin*, ou de outra semelhante que colocasse desafios de usabilidade aos alunos, seria contra-producente.

Uma das pistas que nos foi oferecida nas sugestões de melhoria de alguns alunos deste ciclo foi precisamente apostar em serviços de Internet e redes sociais de carácter mais generalista. Essa possibilidade parecia libertar-nos dos constrangimentos e responsabilidades técnicas acima referidos; no fundo, tratava-se apenas de propor aos futuros alunos um uso alternativo de uma rede social para um projecto comum.

Assim, a nossa opção foi preparar uma nova experiência de aprendizagem suportada por uma rede social e por um serviço de publicação de conteúdos de uso comum, mantendo próximas, porém, as mesmas linhas pedagógicas que nos orientaram e trouxeram até estes resultados.

## 6. A combinação *Blogue-Facebook*: um ponto de chegada

No ano lectivo de 2010/2011 demos início a um novo ciclo de investigação-acção, tentando dar continuidade e sentido ao nosso esforço de aperfeiçoamento de uma experiência de aprendizagem suportada em plataformas acessíveis pela Internet, tendo o exercício do jornalismo no ciberespaço como mote. Neste ano, o programa da disciplina de Cibercultura mantinha as suas linhas essenciais, propondo uma abordagem às novas formas de expressão, cidadania e aprendizagem no ciberespaço, com particular destaque sobre o campo do jornalismo, baseada na reflexão teórica e no uso experimental da Internet.

As nossas intenções, à partida para esta nova viagem, eram preservar o essencial da estratégia pedagógica testada no ciclo anterior, que formou um contexto de aprendizagem baseado na actividade e na interacção; na verdade, os resultados que observámos suportaram a sua adequação junto do grupo de alunos que a ensaiou. A experiência desse contexto de aprendizagem foi-nos descrita como tendo resultado num movimento de aproximação à realidade profissional, pelo acesso às práticas e pela mobilização de competências do âmbito da actividade jornalística, em que a Internet foi perspectivada como um espaço de oportunidades.

Assim, duas ideias fundamentais orientaram a preparação deste ciclo de investigação-acção: por um lado, pretendíamos confirmar até que ponto a estratégia pedagógica conseguiria reproduzir resultados semelhantes nas percepções individuais de um novo grupo de alunos sobre a experiência de aprendizagem; por outro lado, perceber até que ponto o uso da combinação *Blogue-Facebook* iria diferenciar as percepções dos alunos sobre uma experiência em comunidade, relativamente à experiência *myempowermedia*, e conseguiria, em acréscimo, lançar bases para a sua potencial sustentabilidade futura.

A experiência anterior também nos tinha alertado para a necessidade de libertar, na medida do possível, eventuais constrangimentos técnicos necessários à publicação dos trabalhos. Embora esta situação não fosse manifestada pela maior parte dos alunos, o sistema de publicação idealizado para este ciclo foi, de facto, bastante mais simplificado, consistindo apenas na colocação de conteúdos no blogue e na sua

referenciação no grupo do *Facebook*. Esta estrutura de base também iria permitir a associação de outras pessoas ao acompanhamento das actividades realizadas.

Neste capítulo, começaremos por descrever as actividades realizadas pelos alunos, nas suas particularidades e efeitos, uma vez que o envolvimento dos alunos na tomada de decisão sobre as actividades a realizar motivou ligeiras alterações relativamente à experiência anterior. Passaremos depois à apresentação dos aspectos que revestiram uma nova recolha de dados, junto desse novo grupo de participantes, para seguidamente dar conta da análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

Como tentaremos demonstrar, este novo ciclo de investigação contribuiu para reforçar os resultados observados no ciclo anterior, relativamente ao direccionamento da estratégia pedagógica, abrindo, também, outras perspectivas à nossa reflexão, nomeadamente decorrentes de uma participação mais decisória, por parte dos alunos, no que respeita à organização das actividades. Parte dos resultados deste ciclo, foram publicados ainda numa fase preliminar em relação à reflexão do ciclo anterior (Patrão & Figueiredo, 2011b).

## 6.1. O relatório do “Posts de Pescada”

Em Outubro de 2010 um novo grupo de trinta e oito alunos do segundo ano do Curso de Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Coimbra iniciou as actividades da disciplina de Cibercultura. Tal como previsto, foram apresentados ao programa e objectivos da disciplina, à estratégia pedagógica e às actividades que anteriormente estavam preparadas, de projecto de publicação, discussão temática e avaliação entre pares. Propôs-se aos alunos que a publicação dos conteúdos fosse concretizada através do serviço gratuito *Blogger*, que por sua vez seria referenciada num grupo, com o nome do projecto, a ser formado na rede social *Facebook*. Esta combinação iria permitir uma interacção social mais simplificada e visível entre os alunos, bem como uma exposição e promoção dos trabalhos publicados a eventuais interessados externos. É importante assinalar que na altura a rede social *Facebook* colocava alguns constrangimentos à publicação de conteúdos, nomeadamente na extensão de texto, que o recurso ao serviço *Blogger* permitia flexibilizar. Os alunos ficaram entusiasmados pelo uso do *Facebook*, uma vez que a grande maioria já era utilizadora dessa rede social e estava bem familiarizada com o seu funcionamento.

Os alunos, porém, propuseram uma forma de implementação do projecto ligeiramente diferente. Em alternativa à produção de duas publicações concorrentes, sugeriram organizar-se em grupos menores de criação de conteúdos para uma publicação comum na Internet, que também não iria assumir a forma estruturada de uma publicação *online*, à semelhança das experiências anteriores, mas simplesmente um único blogue de publicação de peças jornalísticas, em jeito de portefólio colectivo de alunos. Quando lhes foi proposto o exercício de cargos dentro do grupo, para controlo das publicações, ainda que de uma forma rotativa, também preferiram partilhar os mesmos níveis de responsabilidade. Viríamos posteriormente a verificar a emergência natural de lideranças dentro dos grupos.

O nome que os alunos escolheram para o projecto foi “Posts de Pescada”, uma ironia que mistura a expressão idiomática bem Portuguesa “mandar postas de pescada” com a ideia de um grupo de alunos da área da comunicação social publicarem livremente os seus trabalhos na Internet. Foi dada livre escolha de associação aos alunos, tendo-se formado oito grupos de trabalho com a composição ilustrada na Tabela 36, onde M e F representam os números de alunos dos sexos masculino e feminino:

**Tabela 36: Composição dos grupos de publicação "Posts de Pescada"**

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4		Grupo 5		Grupo 6		Grupo 7		Grupo 8	
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1	5	0	5	1	3	1	4	0	5	3	0	3	2	2	3

O direccionamento proposto pelos alunos obrigou à adopção de um novo sistema de organização de conteúdos, de forma a separar as diferentes produções dos grupos sem que se prejudicasse o funcionamento estruturado da avaliação entre pares dos trabalhos publicados. Assim, ao invés das secções estruturadas de uma publicação, foi proposto um ciclo de tipologias de conteúdos onde se misturam géneros jornalísticos diferenciados, como por exemplo a notícia, a crónica, a reportagem e a entrevista, e secções temáticas e técnicas, como a agenda cultural, a foto-reportagem ou a entrevista de estilo *vox-pop*, que os membros de cada grupo tinham de respeitar semanalmente. Numa abordagem às temáticas relacionadas com a profissão, cada grupo também trabalhou o tema "Jornalismo e Profissão". Neste âmbito foram entrevistados diversos jornalistas, que trouxeram à comunidade uma visão mais próxima da realidade profissional.

Assim, todos os grupos passariam pelas mesmas secções, tendo também que negociar localmente as temáticas que seriam trabalhadas. Alguns dos trabalhos poderiam ser elaborados individualmente, outros seriam necessariamente assinados por todo o grupo, como se observa no Quadro 12.

**Quadro 12: Matriz semanal de conteúdos a publicar pelos grupos do projecto "Posts de Pescada"**

Tipologia de conteúdo	Participação	Sem. 1	Sem. 2	Sem. 3	Sem. 4	Sem. 5	Sem. 6	Sem. 7	Sem. 8
Foto-reportagem	Individual/ Grupo	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
Notícia	Individual	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G1
Entrevista	Individual	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G1	G2
Reportagem	Individual	G4	G5	G6	G7	G8	G1	G2	G3
Agenda cultural	Grupo	G5	G6	G7	G8	G1	G2	G3	G4
Crónica/ Artigo de opinião	Individual	G6	G7	G8	G1	G2	G3	G4	G5
Vox-Pop	Grupo	G7	G8	G1	G2	G3	G4	G5	G6
Jornalismo e Profissão	Individual	G8	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7

Quanto à avaliação entre pares dos trabalhos publicados, por proposta dos alunos usou-se um sistema fixo, de maneira que, semanalmente, o Grupo 1 avaliaria os trabalhos publicados pelo Grupo 2, o Grupo 2 do Grupo 3 e assim sucessivamente. Estas alterações marcaram, à partida, uma diferenciação da experiência anterior quanto

à concretização da estratégia pedagógica. A decisão de abdicar do factor competitivo entre duas publicações ameaçava, por um lado, a nossa intenção de despertar um maior comprometimento dos alunos com o projecto, mas por outro lado, não alterava a substância da estratégia pedagógica. Continuava a existir um projecto comum de publicação, ainda que despido do exercício simulado de cargos, e estava garantida a avaliação entre pares dos trabalhos publicados. Este factor, *a priori*, até poderia concorrer em benefício de uma consciência comunitária partilhada, decorrendo do envolvimento de todos num projecto comum desde o primeiro momento, pelo que não foram levantadas objecções ao direccionamento proposto pelos alunos.

Assim, logo na primeira semana foram iniciadas as publicações no blogue “Posts de Pescada” e a sua referenciação no grupo do *Facebook*. Quanto à imagem seleccionada para o projecto (Figura 26), foi elaborada e proposta por um dos alunos. Apesar de não ter gerado consensualidade no grupo, persistiu para lá deste primeiro ano de experiência.

**Figura 26: Logótipo do projecto "Posts de Pescada", aplicado no blogue com o mesmo nome, em Outubro de 2010**



No identificador “Quem somos”, era possível ler uma sinopse da experiência consensualizada pelo grupo de alunos, que se referia ao “Posts de Pescada” como um projecto que pretendia marcar uma posição no mundo da informação.

No que respeita à nossa estratégia pedagógica, falta referir ainda a discussão temática, que nesta experiência foi colocada apenas nos encontros presenciais com os

alunos. Esta decisão, no fundo, decorreu da dificuldade verificada no ciclo anterior de manter as discussões temáticas através dos fóruns, tendo-se já nessa altura optado por realizá-las no âmbito dos encontros presenciais.

*“Posts de Pescada”: números, lacunas e sucessos*

De seguida ilustraremos os principais pontos de destaque da experiência “Posts de Pescada”. Durante os cinco meses que durou a planificação da disciplina de Cibercultura, o blogue recebeu mais de dezasseis mil visitas, o que não deixou de nos impressionar. O grupo de trinta e oito alunos envolvidos no projecto no início do ano lectivo publicou mais de trezentos e vinte trabalhos. Por norma, os trabalhos publicados no blogue não recebiam aí nenhum *feedback*: os comentários que os alunos recebiam eram maioritariamente feitos na página do grupo no *Facebook*. A página na rede social tinha, na altura, cerca de quinhentos amigos. Quanto às referências dos trabalhos no blogue, obtinham no *Facebook* os comentários de avaliações dos pares, alguns comentários oferecidos por outras pessoas que se associaram ao grupo, bem como os famosos sinais de aprovação vulgarmente chamados de *likes*.

Um dos pontos que nos pareceu melhor explorado pelo projecto foi a atenção dada ao tema Jornalismo e Profissão, que tinha um tratamento semanal dedicado por cada um dos grupos. Dos trabalhos apresentados pelos alunos nesta temática destacaram-se as entrevistas a jornalistas profissionais, tendo daqui resultado um retrato diversificado, e na primeira pessoa, das diferentes formas de exercício do jornalismo (imprensa escrita, televisão, jornalismo local, etc.) em que a temática do acesso à profissão foi recorrente, como por exemplo nas entrevistas aos jornalistas Tânia Spínola<sup>10</sup>, João Campos (Figura 27), ou Pedro Coelho<sup>11</sup>.

Por outro lado, explorou-se também o tema por outras perspectivas, como por exemplo através de pequenas peças biográficas sobre outros jornalistas mais conceituados, como José Rodrigues dos Santos, ou Clara de Sousa<sup>12</sup>, ou ainda através de trabalhos *vox pop*<sup>13</sup>, demonstrando desta forma que a realidade profissional do jornalismo tem várias facetas.

---

<sup>10</sup> <http://postsdepescada10.blogspot.pt/2010/10/entrevista-tania-spinola-jornalista-da.html>

<sup>11</sup> <http://postsdepescada10.blogspot.pt/2010/12/o-mundo-do-jornalismo-aos-olhos-de.html>

<sup>12</sup> [http://postsdepescada10.blogspot.pt/2010/11/jornalistas-e-jornalismo\\_6662.html](http://postsdepescada10.blogspot.pt/2010/11/jornalistas-e-jornalismo_6662.html)

<sup>13</sup> <http://postsdepescada10.blogspot.pt/2010/11/qual-e-funcao-do-jornalista.html>

**Figura 27: Entrevista ao jornalista João Campos, trabalho em vídeo elaborado por um dos alunos**

### Jornalistas e Jornalismo - Entrevista a João Campos



O jornalista do Jornal de Notícias, João Campos, esteve à conversa com o Posts de Pescada.

Em relação aos restantes trabalhos tipificados, a completa liberdade de escolha temática proporcionada aos alunos reflectiu-se bastante na diversidade dos trabalhos que foram aparecendo, causando alguma desordem nos conteúdos do blogue. Este factor resultou na proximidade visual de temáticas sem nada em comum, o que na nossa opinião não beneficiava a leitura ou a consulta, sem que nada pudesse ser feito para ultrapassar esta limitação, uma vez que a organização das publicações decorria em função do momento em que a publicação se concretizava<sup>14</sup>.

Quanto aos procedimentos de avaliação entre pares dos trabalhos publicados, há a salientar que os prazos foram respeitados apenas na fase inicial do projecto e que se verificaram pontualmente dificuldades de interpretação e aplicação do documento de rubricas existente. A Figura 28 exemplifica uma dessas situações de concretização da avaliação, em que um dos alunos quase se limita à atribuição da classificação, enquanto o segundo, no seu comentário, revela um esforço para uma crítica mais construtiva, atribuindo também uma única nota a todo o trabalho, quando a aplicação do documento de rubricas pressupunha a classificação da peça em diversos critérios. Apesar da explicação inicial, esta forma de interpretação diversificada do sistema de avaliação entre pares, a par da questão dos atrasos na sua publicação que mais tarde se viriam a verificar, motivariam percepções diferenciadas sobre o sistema, que observámos depois nos depoimentos dos alunos, nas entrevistas realizadas.

<sup>14</sup> Veja-se a título de exemplo [http://postsdepescada10.blogspot.pt/2010\\_11\\_01\\_archive.html](http://postsdepescada10.blogspot.pt/2010_11_01_archive.html)

**Figura 28: Exemplo de avaliação entre pares de um dos trabalhos publicados**



A exposição das apreciações, à disposição de qualquer pessoa que quisesse observar as interacções publicadas no grupo criado no *Facebook*, motivou também reacções polarizadas entre alunos que não se sentiam bem com essa situação, e outros que a consideravam e incentivavam, demonstrando expectativas sobre a sua realização quando se verificavam os já referidos atrasos.

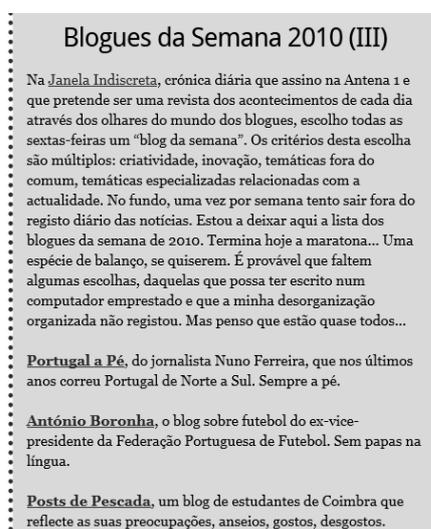
À parte destes aspectos menos positivos, há a salientar um pequeno acontecimento que causou um grande impacto no projecto. No mês de Dezembro de 2010, quando a experiência contava apenas três meses, o jornalista Pedro Rolo Duarte, no seu programa “Janela Indiscreta” da RDP, Antena 1, elegeu o “Posts de Pescada” como o blogue da semana (Figura 29). A “Janela Indiscreta” era, na altura, uma crónica com periodicidade diária, em que esse jornalista destacava as principais temáticas que surgiam com maior significado no universo nacional de blogues. Nesse pequeno apontamento, todas as sextas-feiras era escolhido o blogue da semana, através de critérios como criatividade, inovação, temáticas fora do comum e temáticas especializadas relacionadas com a actualidade.

Durante o programa o jornalista descreveu o projecto como um típico jornal estudantil em formato blogue, “que vai sendo raro encontrar” e destacou alguns dos

trabalhos feitos pelos alunos, como a reportagem “Estudar em tempo de crise”<sup>15</sup>. De acordo com o jornalista, tudo cabia no espaço colectivo do “Posts de Pescada”, desde concertos, exposições, crónicas ou notícias:

“O Posts de Pescada tem tudo como na farmácia, feito com qualidade, com dedicação, com carinho, procurando caminhos para uma concepção profissional e bem acabada de um blogue. [...] um blogue de estudantes que reflecte as suas preocupações, anseios, gostos e desgostos. Noutros tempos transformar textos, vídeos, fotografias e vontades num jornal colectivo era um bico-de-obra, que exigia dinheiro, patrocínios e muita pedinçice. Hoje, basta um computador ligado à Net e eis um verdadeiro mural para um grupo alargado de estudantes.”<sup>16</sup>

**Figura 29: Destaque do "Posts de pescada" como blogue da semana**

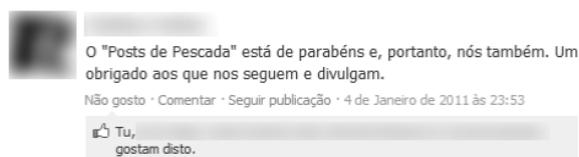


As palavras elogiosas do jornalista foram muito importantes para os alunos, pois através deste *feedback* público foram estimulados a continuarem os trabalhos de uma forma mais empenhada e participada (Figuras 30 e 31), que viríamos também a confirmar, nas entrevistas realizadas, como um ponto de destaque. Esta visibilidade trouxe-lhes também, na nossa perspectiva, um sentido de maior responsabilidade, confirmando efectivamente que os trabalhos poderiam estar a ser vistos e comentados por qualquer pessoa, nomeadamente um futuro colega ou empregador. Na verdade, esta distinção, a par da disseminação dos conteúdos através do *Facebook*, trouxe uma exposição bastante acentuada, que até aqui não se havia conseguido, comparativamente com qualquer uma das situações anteriores.

<sup>15</sup> <http://postsdepescada10.blogspot.pt/2010/10/estudar-em-tempo-de-criese.html>

<sup>16</sup> Transcervemos o áudio da rubrica Janela Indiscreta de Pedro Rolo Duarte no Anexo 1, uma vez que o som em *podcast* já não se encontra disponível na Internet.

### Figuras 30 e 31: Comentários de alunos à notícia do "Posts de Pescada" no programa "Janela Indiscreta"



Finalizadas as actividades previstas no âmbito da disciplina de Cibercultura, cessaram as publicações no blogue e as interações no grupo criado no *Facebook*. Apenas uma das alunas deste grupo continuou as suas publicações durante mais algum tempo, tendo-as também suspenso numa fase posterior. Apesar de termos dado o projecto por finalizado junto deste grupo de alunos, estavam lançadas as bases para uma eventual continuidade do projecto, que iria a ser proposto e executado em moldes semelhantes nos anos lectivos seguintes, com outros grupos. Aqui, foi interessante verificar alguns “regressos” pontuais de ex-alunos, tanto para comentários, como para a publicação de trabalhos jornalísticos no grupo, o que nos deixou alguns indicadores da representação deste grupo num sentido de comunidade.

A experiência “Posts de Pescada”, no seu ano inaugural, distinguiu-se dos ciclos anteriores pela maior participação dos alunos, sem que tivéssemos verificado uma diminuição dos níveis de motivação, pese embora a questão dos atrasos já referida. Este grupo de alunos, de facto, não hesitou em tomar decisões e em definir rumos comuns, desde o primeiro momento em que essa possibilidade lhes foi facultada, dentro dos limites lógicos de respeito pelo programa da disciplina e de cumprimento dos objectivos estabelecidos. Foi com estes indicadores globais que fomos ao encontro, nos relatos dos alunos, de representações que nos permitissem compreender melhor como a sua participação foi entendida e experienciada.

## 6.2. O “Posts de Pescada” avaliado: as entrevistas aos alunos

Nesta secção vamos ilustrar os nossos procedimentos para a recolha e análise de dados referentes a este ciclo de investigação-acção. A metodologia para a recolha e análise de dados foi mantida tão próxima quanto possível da utilizada no ciclo anterior.

### *Seleccção da amostra e procedimento para as entrevistas*

À partida, o grupo total de alunos que integrou o projecto, no âmbito das actividades curriculares da disciplina de Cibercultura era composto por trinta e oito alunos, vinte e sete dos quais do sexo feminino e onze do sexo masculino. A média de idades do grupo foi de 21,2 anos, como se observa na Tabela 37.

**Tabela 37: Caracterização do grupo experimental "Posts de Pescada"**

Sexo	n	Média de idade	Desvio padrão
Feminino	27	20,7	3,57
Masculino	11	22,4	3,80
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>21,2</b>	<b>3,67</b>

Para seleccionar os alunos a entrevistar seguimos novamente um critério de conveniência, tendo convidado os que nos pareceram ter assumido uma maior relevância e participação no projecto. Pareceu-nos também adequado, à partida, manter o número planificado de quinze entrevistas, uma vez que em termos de quantidade se representa sensivelmente 40% do total do grupo experimental, em linha com o que se realizou anteriormente.

Nenhum dos alunos convidados recusou a participação na entrevista. Também à semelhança da experiência anterior, as entrevistas foram gravadas e transcritas, tendo-se submetido os textos daí resultantes à nossa análise de conteúdo. Antes disso, porém, procedeu-se à referenciação de cada entrevista através de um código para posterior identificação.

O grupo de alunos entrevistado caracteriza-se de acordo com a Tabela 38. Como se pode observar, foram entrevistados quatro alunos do sexo masculino e onze do sexo feminino. A média das idades do grupo situou-se em torno dos vinte e um anos.

**Tabela 38: Caracterização do grupo de alunos entrevistado – projecto “Posts de Pescada”**

Referência	Idade	Sexo
Entrevista “ <i>Posts de Pescada</i> ” 1: (E.P.1)	22	F
Entrevista “ <i>Posts de Pescada</i> ” 2: (E.P.2)	28	F
Entrevista “ <i>Posts de Pescada</i> ” 3: (E.P.3)	21	F
Entrevista “ <i>Posts de Pescada</i> ” 4: (E.P.4)	19	F
Entrevista “ <i>Posts de Pescada</i> ” 5: (E.P.5)	19	F
Entrevista “ <i>Posts de Pescada</i> ” 6: (E.P.6)	20	F
Entrevista “ <i>Posts de Pescada</i> ” 7: (E.P.7)	23	M
Entrevista “ <i>Posts de Pescada</i> ” 8: (E.P.8)	21	F
Entrevista “ <i>Posts de Pescada</i> ” 9: (E.P.9)	20	F
Entrevista “ <i>Posts de Pescada</i> ” 10: (E.P.10)	19	F
Entrevista “ <i>Posts de Pescada</i> ” 11: (E.P.11)	19	F
Entrevista “ <i>Posts de Pescada</i> ” 12: (E.P.12)	22	M
Entrevista “ <i>Posts de Pescada</i> ” 13: (E.P.13)	20	M
Entrevista “ <i>Posts de Pescada</i> ” 14: (E.P.14)	19	M
Entrevista “ <i>Posts de Pescada</i> ” 15: (E.P.15)	21	F
<b>Média de idades</b>	<b>20,9</b>	
<b>Desvio padrão</b>	<b>2,36</b>	

### *O guião das entrevistas revisto*

As entrevistas foram realizadas com o auxílio de um guião elaborado com base no que já havia sido usado anteriormente. Este guião continha uma lista de questões que garantiam que os alunos se referissem às temáticas que, à partida, tínhamos em agenda, nomeadamente sobre a experiência de aprendizagem, a experiência em comunidade, as expectativas e perspectivas conceptuais de enquadramento futuro na profissão de jornalista e as sugestões de melhoria para o futuro.

No momento em que reflectimos sobre as temáticas que nos interessava explorar nas entrevistas, já no final do ano lectivo, e tomando em consideração a forma diferente como os alunos participaram na organização das actividades deste ciclo, seja nas decisões da fase inicial, seja pela iniciativa e liberdade de acção dada aos grupos de trabalho na selecção temática e constituição global dos trabalhos a publicar, pareceu-nos interessante alargar o âmbito da nossa investigação a temáticas que pudessem reflectir as dinâmicas e representações da organização interna dos alunos. Neste sentido, foram incluídas questões destinadas a permitir uma elaboração sobre sensibilidade política, democracia e exercício de cidadania digital.

Assim, o guião orientador das entrevistas continha as seguintes questões:

- Como avalia a experiência no projecto *Posts de Pescada*?

- Quais os aspectos positivos e negativos da experiência de aprendizagem e porquê?
- Os trabalhos publicados tinham qualidade? Porquê?
- Acham que a experiência os aproximou do contexto real da profissão?
- Consideram que a experiência social no Facebook resultou ou não e porquê?
- Acham que se formou uma comunidade ou não e porquê?
- A forma de trabalho do seu grupo teve impactos nas suas noções de democracia, sensibilidade política e exercício de uma cidadania digital?
- Sentiu mais autonomia, iniciativa, mais respeito pelas suas opiniões, relativamente a outro tipo de metodologias de trabalho, e porquê?
- Sentiu que a sua criatividade foi incentivada?
- Como encarou o sistema de avaliação de trabalhos, nomeadamente através da aplicação do documento de rubricas?
- Que noção tem do que é ser jornalista?
- Como é que se vê como futuro profissional?
- O que é que espera de um colega de trabalho e de um director?
- Que sugestões de melhoria poderão oferecer

Estas questões orientadoras serviram para a condução aberta das entrevistas realizadas, não se tendo imposto uma ordem ou uma sequência rígida na sua abordagem.

#### *Análise de conteúdo “Posts de Pescada”*

Novamente, a metodologia seguida na análise de conteúdo passou pela busca nos textos de unidades temáticas representativas de significados, que se pudessem relacionar com a estrutura base de categorias principais anteriormente seguida. Os conteúdos que nos pareceram relevantes, das quinze entrevistas realizadas aos alunos, foram classificados em cinco categorias principais, que se apresentam na Tabela 39.

**Tabela 39: Categorias de análise de conteúdo de entrevistas de avaliação do projecto “Posts de Pescada”**

<b>Categorias principais de conteúdos</b>	<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>
A. Percepção da experiência de aprendizagem	15	208
B. Percepção da experiência em comunidade	15	86
C. Representações sobre jornalismo	15	84
D. Sugestões	15	30
E. Avaliação de continuidade do projecto	15	22

### **Categoria principal A. Percepção da experiência de aprendizagem**

O foco inicial da nossa análise de conteúdo foi o conjunto de relatos que se associaram a uma representação da experiência de aprendizagem, tendo-se reunido um total de 208 referências. Como se observa na Tabela 40, estas referências foram classificadas em oito subconjuntos de categorias, que organizámos pelo número total de fontes e referências de conteúdo.

**Tabela 40: Subconjuntos de categorias e categorias de conteúdo associadas à percepção da experiência de aprendizagem "Posts de Pesca" (Categoria principal A)**

<b>Categoria principal A: Percepção da experiência de aprendizagem</b>			
<b>Fontes</b>		<b>Referências</b>	
<b>15</b>		<b>208</b>	
Subconjuntos de categorias/ categorias		Fontes	Referências
A1. Referências gerais de avaliação da experiência *		15	57
A2. Aproximação à realidade profissional *		15	30
A3. Percepção de qualidade dos trabalhos publicados *		15	29
A4. Funcionamento da avaliação entre pares		15	21
A5. Sensibilidade para o funcionamento e potencialidades das redes sociais		15	18
A6 Incentivo ao desenvolvimento da criatividade		15	15
A7. Divulgação de trabalhos através da internet		15	18
A8. Aperfeiçoamento de aptidões profissionais		9	20

Os itens assinalados com \* correspondem a subconjuntos de categorias que foram expandidos, os restantes a categorias de conteúdo.

As referências gerais de avaliação da experiência são uma categoria de conteúdos com origem na formulação de aspectos positivos e negativos, que os alunos foram convidados a elaborar numa fase introdutória das entrevistas. Seguem-se agrupamentos de conteúdos onde se reúnem opiniões diversificadas sobre a aproximação do projecto à realidade profissional, sobre a percepção de qualidade dos trabalhos publicados, sobre o funcionamento da avaliação entre pares. Nos restantes subconjuntos de categorias são exploradas representações e sentimentos dos alunos que também se relacionam com uma percepção da experiência de aprendizagem, porém, mais centrados em perspectivas dos resultados do projecto.

#### **Subconjunto de categorias A1: Referências gerais de avaliação da experiência**

Neste primeiro subconjunto de categorias estão reunidas referências gerais a uma avaliação da experiência, discriminada em aspectos negativos e aspectos positivos,

que corresponde a conteúdos pertencentes aos diálogos iniciais das entrevistas. As referências aqui reunidas consistem, assim, nos aspectos positivos (Subcategoria 1) e negativos (Subcategoria 2) que os alunos identificaram numa apreciação global da experiência “Posts de Pescada”, como se observa na Tabela 41.

**Tabela 41: Subcategorias e propriedades das referências gerais de avaliação da experiência (Subconjunto A1)**

Subconjunto A1. Referências gerais de avaliação da experiência		Fontes	Referências
Subcategoria 1. Aspectos positivos		15	39
<i>Propriedades</i>	1.1. Visibilidade	10	12
	1.2. Trabalhar sob pressão	6	6
	1.3. Avaliação por rubricas	3	3
	1.4. Diferentes áreas de trabalho	3	3
	1.5. Competências pessoais	3	3
	1.6. Experiência profissional	3	3
	1.7. Publicação semanal	2	3
	1.8. Trabalho em grupo	2	2
	1.9. Aproximação ao mercado	2	2
	1.10. Trabalhar nas redes sociais	1	1
	1.11. Permitiu que os alunos do programa <i>Erasmus</i> acompanhassem	1	1
Subcategoria 2. Aspectos negativos		13	18
<i>Propriedades</i>	2.1. Falta de feedback	4	4
	2.2. Organização	2	2
	2.3. Incumprimento dos <i>deadlines</i>	2	2
	2.4. Falta de motivação	2	2
	2.5. Excesso de trabalho	2	2
	2.6. Dificuldade em divulgar os trabalhos	1	1
	2.7. Lidar com a pressão	1	1
	2.8. Falta de preparação	1	1
	2.9. Falta de carteira profissional	1	1
	2.10. Aspecto do blogue	1	1
	2.11. Trabalhos incompletos	1	1

Em relação aos aspectos positivos discriminados pelos alunos, que agrupámos na subcategoria 1, destacam-se claramente as referências à visibilidade que a experiência colocou aos trabalhos realizados, que foram mencionadas por dez dos quinze alunos entrevistados. O trabalho sob pressão foi também mencionado nos relatos de seis alunos como um dos principais aspectos positivos. Os excertos seguintes exemplificam estas duas propriedades:

(E.P.2) Eu acho que foi uma experiência, que no geral foi muito positiva, não só por os profissionais terem visto os nossos trabalhos e por termos tido esse reconhecimento, mas também por termos saído um pouco daquele círculo escola.

(E.P.8) Eu, pessoalmente, gostei imenso, porque para mim foi a primeira vez que pude fazer os meus trabalhos e vê-los publicados. Creio que essa é a opinião geral de todos os elementos que entraram no grupo. E tendo em conta que poderia ser visto por profissionais da área, era uma motivação, por isso, foi bastante gratificante trabalhar para o Posts.

(E.P.10) Eu acho que foi uma boa experiência. E acho que o facto de ter estado no *Facebook*, que é a rede social que ultimamente mais pessoas utilizam, acho que deu alguma projecção ao projecto.

(E.P.15) Então, agora o *Facebook* está a ter um sucesso enorme em todas as gerações e é óptimo ver plataformas assim. Não sei se existem muitos mais como nós, um grupo de estudantes, mas logo nos primeiros tempos tivemos logo a Antena 1, que falou no nosso nome... E acho que as redes sociais ajudam imenso para esta divulgação dos nossos trabalhos e nós, como estudantes, é um bom começo e é bom os nossos nomes ficarem já no ouvido das pessoas e... se calhar conhecerem um bocado mais e darem um bocadinho mais oportunidades aos jovens através das novas tecnologias. De outra maneira, se não fosse o *Facebook*, se calhar não tínhamos chegado tão longe.

(E.P.7) Eu acho que foi uma experiência positiva. [...] acho que o mais positivo disto foi mesmo a questão do tempo. Sentimos um bocado, cheirámos um bocado a pressão que existe a nível profissional do tempo. Tínhamos trabalhos para entregar todas as semanas e acho que foi essa a parte mais positiva.

(E.P.10) No geral acho que foi uma experiência positiva, porque para além de nos dar a possibilidade de realizar vários géneros jornalísticos conseguimos lidar um bocado com a pressão que vamos ter no mundo do trabalho.

(E.P.11) Foi bom para todos termos noção um bocadinho do que é pressão e ter limites e prazos de entrega de trabalhos.

Com menor expressão, os alunos mencionaram ainda o sistema implementado para avaliação de trabalhos através dos documentos de rubricas, o contacto com diferentes estilos jornalísticos, a melhoria de competências pessoais e o contributo para uma experiência profissional. Estas propriedades exemplificam-se nos excertos seguintes:

(E.P.12) Os aspectos positivos, principalmente a parte da avaliação, que estarmos a avaliar uns aos outros serviu para darmos a nossa opinião, para a nossa opinião ser tida em conta e também para aprendermos com os nossos erros e com os erros dos outros.

(E.P.9) É assim, eu acho que foi uma experiência muito boa até porque obrigou-nos a fazer coisas que nós gostamos mais de fazer, por exemplo, eu gosto mais da parte de multimédia e mesmo assim tive de fazer outras entrevistas escritas e não sei quê... e deu mesmo para treinarmos essa parte e para conseguirmos uma melhor aprendizagem.

(E.P.13) Os positivos... criámos rotinas, tínhamos de publicar de tanto em tanto tempo, ter um trabalho pronto, o que nos motivava a uma experiência que muitos de nós, acho que gostaram de ter, que nos ensinou a desenvolver essas capacidades, que são diferentes das formas de trabalhar do jornalismo mais tradicional.

(E.P.4) Eu acho que foi muito boa, porque além de criarmos métodos de trabalho, de sentirmos a necessidade de ir procurar coisas inovadoras, fez com que nos tornássemos mais autónomos. De um modo geral, acho que foi bom a vários níveis, porque acabámos por criar um bocado de calo, como também fomos deixados assim um pouco mais à vontade para fazermos aquilo que quiséssemos, dentro das nossas responsabilidades, acho que isso deu autonomia para podermos crescer enquanto profissionais.

Outras referências agrupadas como aspectos positivos, ainda com menor expressão, exemplificam-se nos excertos seguintes. Foram a obrigatoriedade de publicação semanal, o contexto de trabalho em grupo e a aproximação da experiência ao mercado profissional. Além disso, foi ainda destacado o uso de uma rede social para

fins académicos e o facto da experiência ter permitido a um aluno do programa *Erasmus* participar nas actividades.

(E.P.14) Eu acho muito bom em questões de termos sempre aquele prazo de uma semana. Por exemplo, ao início pode ter custado um bocadinho por causa de ser uma semana, mas o ritmo foi-se acompanhando e acho que foi isso também que... eu pelo menos interiorizei, pessoalmente foi isso que interiorizei um bocadinho. Era sempre naquela semana, tínhamos de entregar naquele dia, apesar de alguns atrasos.

(E.P.7) Eu acho que a experiência no Posts de Pescada foi muito importante para nós. Desenvolvemos em vários sentidos, primeiro a trabalhar em grupo. Se bem que nós nos subdividimos e começamos a trabalhar, mas... sempre dentro do mesmo tema, mas sempre nos ajudámos muito uns aos outros, mesmo trabalhando em reportagens diferentes.

(E.P.6) Eu acho que foi um balanço muito bom porque para além de termos disciplinas teóricas e práticas, o Posts de Pescada ajudou-nos a sentir mais o verdadeiro sentido do que é a profissão de jornalista. Obrigou-nos a interiorizar o que nós temos que fazer quando formos para o terreno, obrigou-nos a estabelecer datas, a cumpri-las, todas as semanas fazer um tal trabalho que estava destinado. Acho que isso foi muito bom para nós começarmos a interiorizar o que vamos fazer quando sairmos daqui.

(E.P.5) Muito boa. Foi a primeira vez que tivemos algum contacto, primeiro com a parte da Internet e depois ter aquela avaliação...

(E.P.12) De um modo geral tenho uma boa avaliação. Por exemplo, no meu caso foi bastante útil para fazer trabalhos por fora, por *Erasmus*, deu. Foi uma boa oportunidade para fazer uma cadeira, e para interagir com o resto da turma e saber o que é que se ia passar com isso...

Quanto aos aspectos negativos apresentados pelos alunos, que agrupámos na subcategoria 2, assume uma maior expressão o sentimento de falta de feedback, por ter sido citado em quatro fontes diferentes. Este sentimento origina-se nalguns atrasos de publicação das avaliações entre pares e dos comentários finais da Docente, que por norma apenas se concretizavam depois do trabalho ser avaliado pelos alunos, para não influenciar essa apreciação. Os excertos seguintes exemplificam essas referências:

(E.M.1) Os pontos mais negativos foi mesmo a questão do *feedback* dos próprios alunos entre si, acho que nesse aspecto não foram cumpridos os objectivos dados pela Professora.

(E.M.8) Negativo... talvez por não termos o *feedback* daquilo que fazíamos. Ou seja fazíamos um trabalho, uma reportagem, uma entrevista, mas não sabíamos se estaria a ser feito da melhor maneira.

(E.M.15) A nível negativo, a única coisa que eu tenho a dizer é que as nossas notas foram lançadas no final e nós gostávamos de ter tido um acompanhamento mais semanal...

Com menor expressão nos registos associados a aspectos negativos, identificámos duas referências separadas em cada uma das seguintes propriedades: falta de organização de alguns grupos de trabalho, o incumprimento dos prazos de publicação, falta de motivação de alguns alunos e o excesso de trabalho. Os excertos seguintes exemplificam os conteúdos recolhidos:

(E.M.1) Ao princípio foi um pouco complicada a nível de organização.

(E.M.10) Acho que também por vezes havia, mas isso dentro dos grupos, talvez houvesse pouca organização às vezes até para desenvolver os trabalhos. [...] Às vezes tornava-se um bocadinho difícil entregar esses trabalhos numa só semana [...].

(E.M.5) Talvez as partes negativas, só mesmo da minha parte, que muitas vezes deixava as coisas para a última e pronto...

(E.M.6) Aspectos negativos... Como foi um projecto feito nas aulas, nós acabámos por fazer trabalhos não com o 120% da qualidade, porque tínhamos outros trabalhos... estávamos tão assoberbados com o trabalho que acabámos por... Ok, tenho que fazer uma entrevista, pronto, vou fazê-la mas se calhar não vou dar o meu limite, vou fazê-la só para cumprir o prazo.

Outros aspectos negativos mencionados apenas por uma fonte apontam para a dificuldade em divulgar os trabalhos, a dificuldade em lidar com a pressão, a falta de preparação para as tarefas desenvolvidas, a falta de carteira profissional para conseguir acesso a conteúdos, o aspecto do blogue e alguns trabalhos incompletos. Os excertos seguintes exemplificam cada um destes aspectos:

(E.M.1) Passar para o exterior o nosso trabalho. Mas isso acho que foi difícil, mesmo depois de três meses, o que dentro deste tipo de projecto até foi rápido... mas eu pessoalmente confesso que tive algum medo que isto não tivesse qualquer tipo de impacto fora do meio da turma.

(E.M.10) Se calhar também tinha o lado negativo, o não estarmos habituados a lidar com essa pressão e também termos outras cadeiras com que lidar.

(E.M.13) Negativos... provavelmente, ainda não estamos bem preparados para lidar com estas novas formas de comunicar. Falta algumas bases para podermos progredir.

(E.M.4) O único ponto negativo é que como não somos profissionais, como não temos carteira, há muitas portas que se fecham. Pelo menos, que eu individualmente senti, foi o facto de haverem portas que de facto se fechavam por sermos estudantes.

(E.M.7) E os negativos... talvez o blogue... podíamos ter arranjado um outro tipo de suporte blogue.

(E.M.9) Talvez o negativo seja... não sei... talvez as notícias e tudo o resto ficasse um bocadinho incompleto se calhar pelo tempo apertado que tínhamos, mesmo quando eram os trabalhos de multimédia, ou algo do género, tínhamos sempre pouco tempo e talvez os trabalhos ficassem mais incompletos.

### Subconjunto de categorias A2: Aproximação à realidade profissional

Um segundo subconjunto de categorias de conteúdo, relacionado com a percepção da experiência de aprendizagem, reúne referências à opinião dos alunos sobre a sua aproximação ou não aproximação a uma realidade profissional futura, correspondendo à resposta a questões directas que foram colocadas. Observámos que a opinião geral é de que a experiência foi considerada como uma aproximação à realidade profissional, contabilizando-se apenas um caso de um aluno que discorda e de dois outros que argumentaram em favor de ambos sentidos, como se pode observar na Tabela 42.

**Tabela 42: Subcategorias e propriedades de referências a Aproximação à realidade profissional (Subconjunto A2)**

Subconjunto A2. Aproximação à realidade profissional		Fontes	Referências
Subcategoria 1. Aproximou		14	26
Propriedades	1.1. Cumprimento de prazos	7	8
	1.2. Simulação da redacção	5	6
	1.3 Preparação para o mercado de trabalho	4	4
	1.4. Visibilidade nas redes sociais	3	4
	1.5. Mais responsabilidade	2	3
	1.6. <i>Feedback</i> de profissionais	1	1
Subcategoria 2. Não aproximou		3	4
Propriedades	2.1. Não havia um director	1	1
	2.2. Não cumprimento dos <i>deadlines</i>	1	1
	2.3. Demasiada liberdade	1	1
	2.4. Amadorismo	1	1

As opiniões em favor de que a experiência facilitou uma aproximação à realidade profissional são essencialmente alicerçadas em três factores mais frequentes: o cumprimento de prazos, a simulação de redacção e a preparação para o mercado de trabalho, como exemplificam os excertos seguintes:

(E.M.4) Acho que sim. Apesar dos timings serem mais longos, havia aquela pequena pressão do temos isto para fazer, temos de ir falar com, temos de pensar no projecto em si, na notícia ou do género em si, falar com pessoas, fazer a construção, a edição caso fosse necessário... era um bocado depender um bocado uns dos outros, “temos de trabalhar em equipa”, “vamos fazer isto para correr bem”. Acho que isso acabou por nos incutir muito aquele espirito sei lá... do desenrasque. Do “isto tem que estar feito, dê por onde der, temos de nos safar”.

(E.M.10) Acho que sim, principalmente pela pressão de ter que fazer coisas muito rápido em qualquer momento ter que ter uma ideia para uma reportagem, ou para um *vox pop*, ou para uma foto-notícia...

(E.M.1) Mas, pelo menos no meu grupo, houve momentos em que parecia que estava numa redacção, em que estávamos ali a trocar informações, a contactar pessoas, a marcar entrevistas, portanto, fez-me sentir que era uma jornalista. [...] Sim. Como já disse, sim. O facto do processo de marcar entrevista, ir buscar a informação, ir confirmar a informação, ir aos sítios, ver os sítios, tirar fotos, falar com as pessoas envolvidas, sim.

(E.M.3) O aspecto positivo... pelo menos deu-nos aquela sensação de trabalho em redacção.

(E.M.6) Aproximou, porque é a tal coisa... todas as semanas tínhamos de postar um trabalho e acho que isso de termos uma infinidade de coisas para fazermos, porque não tínhamos só aquela disciplina, ajudou-nos a sermos organizados e a pensar “esta semana tenho de fazer esta notícia” e “tenho que chegar àquele dia e ter aquilo feito, independentemente do mundo estar a ruir à minha volta” [...] Penso que nos deu essa visão de como é estar numa redacção ou noutra sítio em que possamos vir a trabalhar.

(E.M.6) Eu acho que foi um balanço muito bom porque para além de termos disciplinas teóricas e práticas, o Posts de Pescada ajudou-nos a sentir mais o verdadeiro sentido do que é a profissão de jornalista. Obrigou-nos a interiorizar o que nós temos que fazer quando formos para o terreno, obrigou-nos a estabelecer datas, a cumpri-las, todas as semanas fazer um tal trabalho que estava

destinado. Acho que isso foi muito bom para nós começarmos a interiorizar o que vamos fazer quando sairmos daqui.

(E.M.10) No geral acho que foi uma experiência positiva, porque para além de nos dar a possibilidade de realizar vários géneros jornalísticos conseguimos lidar um bocado com a pressão que vamos ter no mundo do trabalho. E também chamou a nossa atenção para a criatividade, porque tivemos que ir para a rua assim do nada e ir buscar uma notícia. E acho que por aí foi muito bom, para desenvolvermos o trabalho e termos um bocadinho a percepção do que será a nossa carreira profissional, quem quer seguir jornalismo, principalmente.

Outros argumentos apresentados pelos alunos nas suas opiniões, demonstrando a sua concordância em que a experiência tenha favorecido a aproximação à realidade profissional, mas com menor expressão em relação aos factores anteriormente citados, incidem sobre a exposição e visibilidade dos trabalhos nas redes sociais, nomeadamente a jornalistas profissionais, a que se associa um sentimento de maior responsabilidade.

(E.M.11) Sim... na medida em que estávamos numa plataforma pública, já tínhamos muitas figuras públicas a gostar de nós, ou seja os nossos amigos. E tínhamos de ter cuidado, não podíamos publicar qualquer coisa, porque já estávamos a criar ali uma imagem nossa, uma imagem do nosso trabalho. Tudo o que criássemos ali de mau ia-nos caracterizar a nós como maus, como ao contrário. O que publicássemos de melhor também ia dar a entender que o nosso trabalho pode e poderia ser melhor. Por isso, acho que sim, acho que criou essa consciência, não só para os profissionais obviamente, mas para toda a gente que nos seguia, mas para eles mais porque estão mais atentos a esta área.

(E.M.8) Lá está... mais uma vez, referindo-me ao facto de nós sabermos que íamos estar a ser vistos, as nossas reportagens e os nossos textos podiam estar a ser vistos por profissionais, nesse aspecto, sim.

(E.M.2) [...] quando temos um profissional, uma pessoa que já está há muito tempo no ramo, a dizer que o nosso trabalho é muito bom, como foi o caso... ou também que seja a dizer muito mal, é dessa maneira que se aprende melhor, não é numa sala fechada. É ter o *feedback* de pessoas que estão nisto há muito tempo.

Quanto às opiniões desfavoráveis a uma aproximação da experiência de aprendizagem à realidade profissional, assentam em argumentos diferenciados: um dos alunos associa a ausência de uma figura hierárquica a um sentimento de demasiada liberdade que não espera no futuro, outro aluno refere-se ao facto de não se terem cumprido os *deadlines*, um terceiro aluno assinala que se tratava de um projecto amador, como apresentam os excertos seguintes:

(E.P.3) Não. Não. Porque não havia efectivamente um director. Estávamos a trabalhar enquanto grupo, efectivamente, mas não havia um líder. Por opção nossa, sim, é verdade. E também porque se calhar já tenho outras experiências mais perto da realidade do que propriamente o Posts. Não sei [...] mas não me senti perto da realidade. Senti-me demasiado livre, demasiado à vontade para estar perto da realidade.

(E.P.9) Porque para já, somos todos colegas e apesar de termos avaliado os outros e tudo o mais, era sempre uma avaliação mais leve... e pronto. O facto de não termos conseguido entregar os trabalhos mesmo no prazo e tudo, acho que não nos aproximou.

(E.P.13) Creio que não, porque só o facto de estarmos a criar algo amador... é uma diferença enorme, porque nós não temos... tínhamos a professora a quem nos submeter, mas será muito

diferente de uma entidade que tem nome nacional e a quem não podemos desiludir, se não somos despedidos...

Subconjunto de categorias A3: Percepção de qualidade dos trabalhos publicados

No âmbito da nossa procura pelas representações associadas à percepção da experiência de aprendizagem, os alunos foram também convidados a apresentar a sua opinião sobre a qualidade dos trabalhos que foram produzidos e publicados. Observámos que as opiniões não são consensuais, como se observa pelos valores de fontes e de referências apresentados na Tabela 43.

**Tabela 43: Subcategorias e propriedades de referências à Percepção de qualidade dos trabalhos publicados (Subconjunto A3)**

Subconjunto A3. Percepção de qualidade dos trabalhos publicados		Fontes	Referências
Subcategoria 1. Tinham qualidade		12	15
<i>Propriedades</i>	1.1. Empenho	4	4
	1.2. Trabalhos de investigação	2	3
	1.3. União de grupos	2	2
	1.4. Capacidade de escrita	1	2
	1.5. Demoraram mais tempo	1	1
	1.6. Visibilidade	1	1
	1.7. Evolução na aprendizagem	1	1
	1.8. Maior experiência dos autores	1	1
Subcategoria 2: Não tinham qualidade		9	15
<i>Propriedades</i>	2.1. Falta de tempo	4	4
	2.2. Plágio	1	2
	2.3. Edições de vídeo fracas	1	2
	2.4. Amadorismo	1	1
	2.5. Falta de material	1	1
	2.6. Falta de ética	1	1
	2.7. Dificuldades criativas	1	1
	2.8. Sem critérios jornalísticos	1	1
	2.9. Problemas de ortografia	1	1

As opiniões que reconhecem qualidade nos trabalhos publicados são bastante diversificadas. Um dos argumentos que nos parece interessante de destacar, que encontramos em quatro dos alunos entrevistados, é a associação da qualidade do trabalho jornalístico à sua capacidade de transmitir o empenho e exigência que foram colocados na sua elaboração, como exemplificam os seguintes excertos:

(E.M.7) Acho que sim. Eu acho que haviam lá muitos trabalhos com qualidade. E acho que de muita gente houve um esforço, porque há lá trabalhos com fontes muito boas.

(E.M.13) Não diria que todos teriam qualidade, mas que... diria que 65% eram trabalhos com empenho e dedicação, com qualidade.

(E.M.1) Houve trabalhos muito interessantes, a foto-reportagem da [...] sobre uma pessoa com dificuldades motoras, modéstia à parte, a nossa reportagem sobre as artes cá em Coimbra também demorou imenso tempo ... É a tal coisa, também não cumpriu o limite de tempo mas teve pesquisa e foi o tal chamado jornalismo de investigação. E um ou outro trabalho, que sim... E não foi à toa que fomos mencionados como um blogue da semana.

(E.M.4) Uns mais que outros. Porque é assim, acho que houve trabalhos que de facto se destacaram bastante, que se notou que houve um esforço de investigação, de falar com fontes, tudo o mais. Mas na generalidade, acho que se nós fizemos uma média, a qualidade até era boa.

Numa segunda linha de relevância, surgem-nos argumentos a associar a qualidade dos trabalhos ao bom funcionamento dos grupos e à capacidade de escrita de alguns alunos, como se observa nos excertos seguintes:

(E.M.5) É assim, acho que certos grupos tinham trabalhos bons... e eu não digo grupos porque não sei se foi por amizade, como foi que se criaram os grupos, mas havia trabalhos bons, que saíam sempre daqueles grupos e havia grupos que se uniram... O que eu quero dizer com isto é que parece que pessoas com mais dificuldades e pessoas com menos dificuldades juntaram-se entre si e notava-se que de grupos com pessoas com mais dificuldades vinham sempre trabalhos mais fracos e assim notou-se alguma discrepância nas peças.

(E.M.6) Alguns trabalhos tinham qualidade, outros se calhar, nem tanto. Mas eu acho que isso também se prende por... Nós tínhamos grupos de trabalho, acho que haviam grupos que se sentiam mais à vontade para fazer, tinham menos dificuldades que outros e eu acho que isso depois se reflectia na qualidade dos trabalhos.

(E.M.8) Alguns trabalhos sim, principalmente as reportagens escritas. [...] Alguns colegas, eu sei que têm capacidades para a escrita. Eu fui ler e realmente gostava daquilo que via.

Com menos expressão, nas entrevistas alguns alunos também associaram a qualidade dos trabalhos publicados ao tempo que demoraram a elaborá-los, à visibilidade crescente que o projecto foi conseguindo, a pequenas melhorias que os trabalhos iam revelando em relação aos anteriores e à própria experiência que alguns alunos já demonstravam. Os excertos seguintes exemplificam essas referências:

(E.M.11) No grupo funcionou assim, houve dois ou três trabalhos que atrasámos mais um pouco, mas preferimos fazer uma coisa com mais fundamento, com mais conteúdo e em condições, do que chegar lá e dizer, “sim, senhora, está a horas” mas não tem nada lá dentro.

(E.M.12) Sim, acho que sim, porque nós já aprendemos qualquer coisinha e mesmo acho que o pessoal se incentivou também à medida que o post foi sendo conhecido, foi crescendo, acho que o pessoal tomou assim mais o pulso à coisa e esforçou-se mais e, claro, a qualidade vem sempre ao de cima.

(E.M.14) Ora, do grupo que eu tinha, que fui sempre vendo... eu acho que de início, quando começou eram trabalhos assim... razoáveis e talvez os meus também fossem... mas aos poucos foram sempre evoluindo, nem que fosse só num pormenorzinho, iam sempre evoluindo, ficando melhor. E sinceramente, os trabalhos que eu via, pelo menos os que me dava mais gosto ver eram os *vox pop*. Eram o que dava mais gosto ver. Mas davam mais trabalho com as câmaras... aquilo que eu continuo a dizer, dava mais dinamismo do que estarmos ali fechados numa sala de aula. Mas foram sempre evoluindo, principalmente *vox pop*... só as reportagens é que eu... achava que faltava ali qualquer coisa assim...

(E.M.6) Mas havia trabalhos realmente muito bons. Se calhar também se prendia por uns alunos terem uma experiência maior do que outros.

O conjunto de opiniões que não argumentam em favor da qualidade dos trabalhos publicados também é diversificado, subdividindo-se por diversas fontes. Encontrámos, porém, uma opinião fundamentada da mesma forma em quatro alunos diferentes que consideraram que os trabalhos não tinham qualidade porque não havia muito tempo para lhes dedicar, como se observa nas citações seguintes:

(E.M.1) Muitos não tinham. Muitos via-se que eram feitos à pressa, só para cumprir o limite. Eu, por exemplo, deixei de fazer um ou dois trabalhos porque... ou ia fazer uma coisa minimamente decente, com os factos a apoiarem, ou optei por não fazer.

(E.M.3) 90% não, não tinham qualidade. Porque lá está... é um bocado aquela coisa de entre postarem em 30 segundos e demorar uma hora a fazer para depois colocar... acho que isso se aplicava um bocado; entre fazer numa semana e colocar depois de uma semana a fazer. Mas é preciso ter ponderação. Se não conseguíamos entregar o trabalho logo, já tínhamos a tal flexibilidade de datas, ao menos que se fizesse alguma coisa decente. Ou então, não se fazia. Para mim, mais vale um trabalho bom do que três maus e eu muitas vezes senti-me insatisfeita com o meu próprio trabalho. E acho que houve um ou dois que preferi não fazer para não fazer porcaria. E vi muita coisa que não cabe na cabeça de ninguém... não cabe mesmo. Até podia dar um exemplo, mas é melhor não.

(E.M.4) Houve outros que era mesmo... semanas mais apertadas, as pessoas não tinham muito tempo e vamos fazer uma coisa qualquer só para dizer que está feito. Esses, de facto... nota-se que há picos de qualidade.

(E.M.10) Como já disse, na minha opinião, nós fizemos o melhor que podíamos, no meu grupo pelo menos. Se tinham qualidade... se calhar a qualidade às vezes era um bocadinho afectada pela pressão, pelo término que nós tínhamos. Tínhamos aquela semana e às vezes tinha que ser mesmo, não conseguíamos fazer uma edição tão boa, ou não conseguíamos fazer uma ideia maior do que nós tínhamos, mas que levaria mais tempo.

Outras referências recolhidas apontam para situações mais detalhadas, como o plágio directo de outras notícias já publicadas, edições de vídeo fracas, o amadorismo perceptível, ou a falta de materiais, como exemplificam os excertos seguintes:

(E.M.11) Havia trabalhos... que nós em grupo e entre grupos comentámos que era *copy-paste* de uma, duas ou três notícias... ou que faziam se calhar só para não dizerem que não faziam nada.

(E.M.8) Os de vídeo nem por isso, na minha opinião. [...] Agora, a nível de vídeo, eu pessoalmente, que gosto da parte dos *vox pop* em vídeo e das edições, havia ali alguns que eu achava que estavam realmente fracos para o nível em que já estamos. Para aquilo que aprendemos, a qualidade não era a melhor.

(E.M.10) No entanto, também na altura aquilo ainda era um pouco amador e os trabalhos, se calhar não têm o calibre e qualidade que necessitam para serem publicitados noutros locais. [...] E às vezes também a falta de material. Nós temos o material da escola, mas toda a gente queria usar e às vezes era difícil nós termos acesso a melhores condições. Acho que só por aí.

Alguns alunos argumentam ainda pela falta de qualidade dos trabalhos mencionando falta de ética, dificuldades criativas, falta de critérios jornalísticos ou problemas de ortografia:

(E.M.3) Se calhar era uma questão de ética e ter dois dedos de testa e pensar isto é o quê?! Mesmo os artigos de opinião, muitas vezes aquilo que aparecia lá era o “my dear, dear diary”, e não uma opinião com uma pesquisa por trás, por mínima que fosse.

(E.M.6) Havia pessoas com mais dificuldades e se calhar o trabalho deles era menos criativo e com menos... como hei-de dizer, com menos qualidade do que os outros.

(E.M.7) Mas também encontrei lá trabalhos que avalei, que não seguiam critérios minimamente jornalísticos... Nem da gramática, nem da ortografia. Pronto.

(E.M.9) Eu vi muitos trabalhos que não tinham... a estrutura das frases, o texto estava muito incompleto e tinham coisas que não lembrava a ninguém. Lá está... pronto, eu vou falar do meu caso. No Posts eu preferia fazer as coisas mais em multimédia, por isso sei perfeitamente que os trabalhos escritos que eu tinha não tiveram muito bons resultados...

#### Subconjunto A4: Funcionamento da avaliação entre pares

Neste agrupamento de categorias que integrámos no conjunto de percepções sobre a experiência de aprendizagem estão reunidas referências ao funcionamento do sistema de avaliação entre pares, onde se inclui a aplicação dos documentos de rubricas e a colocação de comentários aos trabalhos publicados. No total, foram recolhidas 21 referências, que se subdividem pelas categorias da Tabela 44, sendo que todos os alunos comentaram esta dimensão da experiência de aprendizagem.

**Tabela 44: Propriedades das referências ao Funcionamento da avaliação entre pares (Subcategoria A4)**

Subcategoria A4	Fontes	Referências
A4. Funcionamento da avaliação entre pares	15	21
Propriedades	Fontes	Referências
1.1. Dificuldade em aplicar a grelha de avaliação	6	6
1.2. Grelha facilitou realização das avaliações	5	5
1.3. Aprendizagem com os pares	5	5
1.4. Sentimento de incómodo em avaliar colegas	5	5

O que nos surge mais destacado nos conteúdos recolhidos é um sentimento de dificuldade de aplicar as grelhas de rubricas aos trabalhos publicados. Como se pode observar nos excertos seguintes, alguns alunos sentiram essa dificuldade, outros observaram-na nas avaliações publicadas por alguns colegas, o que sugere que o uso dos documentos não foi suficientemente explicado:

(E.M.1) Eu, sinceramente, a avaliar os trabalhos senti alguma dificuldade em atribuir um número. Acho que era mais fácil, designações qualitativas, bom, muito bom, acho que seria muito mais

fácil, porque estar a dar um número, um 3,3 ou um 3,5 acho que não é prático. Se calhar até é mais mensurável, mas a mim não me suscitou assim muito sentido.

(E.M.7) Acho que as rubricas de avaliação estavam um bocado... eram um bocado difíceis de aplicar. Havia critérios que podiam ser aplicados e havia outro tipo de trabalhos que podiam, que deviam ter mais critérios. Falo do audiovisual, na escrita estava bem. Agora o que eu fiz, a avaliar os outros, aquilo a escala era de 0 a 6... Não sei se toda a gente fez como eu, eu converti no Excel fiz a fórmula para converter sempre a nota. O que eu tive noção foi que alguns colegas, como a nota era de 0 a 6 não tinham noção da nota que estavam a dar. Muitas vezes davam notas baixas demais porque não tinham noção da nota que estavam a dar.

(E.M.13) Creio que houve ali... o facto de serem umas tecnologias novas, a forma de avaliar torna-se complicado. Aquelas grelhas eram boas em certos trabalhos, eram fáceis de seguir e avaliar e havia outros trabalhos, por envolverem novos meios, se tornava difícil de avaliar.

(E.M.15) Sim, eu tive algumas dificuldades com essa grelha porque haviam... já não me lembro bem, quando eram foto-reportagens eu nunca sabia bem como é que haveria de... porque tínhamos uma grelha de fotografia e tínhamos uma grelha e vídeo e eu não sabia se havia de fazer uma mistura entre aquilo... em relação a crónicas, por exemplo, crónicas ou artigos de opinião, as grelhas eram mais dirigidas para textos de notícia e assim e eu tinha alguma dificuldade nisso. É um aspecto que eu tenho a apontar. Essa... eu acho que podia estar mais desenvolvida a grelha, mas explícita para cada...

(E.M.8) Para mim, que me coube também a missão de avaliar, não foi difícil. Tive conhecimento e percebi como é que se teria de avaliar, para mim não foi difícil. E depois quando tive... por acaso calhou eu avaliar primeiro e depois é que foram os meus trabalhos avaliados. Penso que foi bom, se bem que eu ache que alguns colegas não perceberam bem como é que a grelha funcionava. Por algumas palavras eu consegui perceber a avaliação que me estavam a fazer.

(E.M.11) Encarei bem, mas acho que houve pessoas que não as respeitaram, se calhar houve pessoas que avaliaram sem sequer olhar para elas... Também houve quem pusesse lá um valor sem explicar nada, não era de todo justo. E pelo contrário, acho que houve pessoas que foram demasiado rígidas. Mas em termos de grelha, mesmo, acho que em grande maioria... falta-me a palavra... correspondia ao que nós deveríamos identificar nos trabalhos.

Por oposição ao conjunto de alunos que referiram dificuldades na aplicação dos documentos de rubricas de avaliação dos trabalhos publicados, contabilizaram-se cinco alunos que consideram que essas grelhas facilitaram a realização das avaliações, como se demonstra nas citações seguintes:

(E.M.5) A grelha ajudou muito porque muita gente olhava para as peças e “como é que eu pego por aqui?”... E aquela grelha ajudou-nos a ter uma linha de pensamento em categorias. Ok, tenho a ortografia, tenho de ver se está conciso, se não está... e a grelha ajudou-nos muito a avaliar.

(E.M.6) Sim, eu acho que estava bem estruturado. Todos os pontinhos mereciam a nossa avaliação e eu acho que isso foi muito bom porque nós não descurámos nenhuma parte do trabalho, ou seja, tínhamos que avaliar o título, se estava bem enquadrado com a notícia, e depois tínhamos que avaliar todo o aspecto ortográfico, toda a construção da notícia e nós conseguimos melhorar. Incidir sobre todos os aspectos do trabalho foi muito bom, para conseguirmos depois fazer melhor.

(E.M.2) Acho que essa foi a forma mais democrática de fazer as coisas, sim. Porque se deixássemos ao critério das pessoas sem qualquer modalidade de avaliação, é sempre mais complicado. Se funcionou ou não... para algumas pessoas, não. Mas sim, acho que era a melhor forma, senão a única de avaliarmos os trabalhos de todos os colegas, tendo em conta que é um bocadinho delicado.

(E.M.3) Eu acho que a grelha estava bem feita e os tópicos até eram importantes de serem avaliados.

(E.M.9) Eu acho que foi bom porque tínhamos de desenvolver aquele lado crítico que normalmente não nos pedem para fazer agora, pronto. E tendo aquela grelha de avaliação era muito

mais fácil, tínhamos sempre os tópicos e era muito mais fácil dizermos o porquê de algo estar mau, ou de estar bem.

Verificámos também que apenas cinco dos entrevistados se referiram ao funcionamento da avaliação entre pares dos trabalhos realizados como um contributo para a aprendizagem própria, representado por momentos de consciencialização sobre os próprios trabalhos, como se pode observar nas citações seguintes:

(E.M.1) Ainda que sejam meus colegas e que também estejam a aprender, sempre têm opinião crítica e acho que isso deve contar para a nossa aprendizagem.

(E.M.5) Acho que acima de tudo a avaliação que me foi dada, não só pela Professora mas também pelos meus colegas, serviu para abrir os olhos. Havia uma certa maneira de escrever que eu tinha, tíques e coisas que eu me fui dando conta graças a essa experiência semanal e tudo o que eu fui fazendo.

(E.M.15) Também avaliarmo-nos uns aos outros foi também bastante positivo, porque começamos a detectar não só os nossos erros mas também aquilo que os outros... os erros que os outros cometiam e ajudava-nos a perceber... se calhar nós também não devíamos fazer certas coisas. E pronto, penso que seja isso.

(E.M.12) [...] como eu já disse, acho que foi benéfico, nós darmos a nossa opinião e essa opinião ter sido em conta... e aprendermos também com os nossos colegas, porque, lá está, nos obrigava a ler mesmo. Por exemplo, ao postar, isso obrigava-nos a ver o trabalho e a ver outros trabalhos, outras coisas que estavam mal ou bem feitas e...

(E.M.14) Eu acho que é assim... eu avalei poucos trabalhos, na minha opinião, mas por exemplo... não obtive muito *feedback* do grupo que estava a avaliar-me. Mas por exemplo, eu fui vendo às vezes os outros colegas e acho que era muito bom... a grelha... eles metiam lá tudo ponto por ponto e isso ajudava muito. Apesar de eu não ter metido muito da minha parte... só mais no final. Mas ajudava muito. Por acaso eu até estive a ver o trabalho dos outros, os pontos dos meus colegas e as notas e... às vezes até era aquela coisa... olha, até concordo, se fosse eles até tinha feito isto. Eu acho que houve, acho que isso ajudou muito e era bom.

Noutro conjunto de referências observadas nos relatos de opinião sobre o funcionamento do sistema de avaliação dos trabalhos publicados, que integrámos na percepção da experiência de aprendizagem, agrupou-se um sentimento de incómodo em avaliar colegas, mencionado por quatro dos alunos entrevistados. Nestas citações, podemos observar como esse incómodo é representado em sentimentos de insegurança, de receio de confrontação e de preparação insuficiente para a tarefa:

(E.M.2) Como tínhamos que avaliar os colegas... ao início, as primeiras avaliações que fiz, eu não fui muito justa. Fui bastante benevolente porque não me sentia no direito de prejudicar colegas meus. Mas depois quando comecei a ver determinados trabalhos, aí, pus a amizade de lado e pus a minha capacidade crítica mais ao de cima. E a minha capacidade diplomática também, porque tínhamos que dar as notas não tão agradáveis, mas de uma forma meiga.

(E.M.4) É assim, não achei muito complicado. Até achei que é uma boa forma de avaliação. A questão é que nós próprios, e pelo menos alguns... eu pensei, mas quem sou eu para avaliar quem quer que seja quando eu própria estou a aprender.

(E.M.9) Mas pronto, se calhar foi mau, entre aspas, porque não estávamos também habituados a ter de o fazer mesmo... pronto, com os nossos colegas. Mas acho que foi bom.

(E.M.10) Não sabíamos se estávamos a avaliar bem, se não, porque também se calhar em alguns géneros faltavam-nos algumas bases e isso se calhar desmotivou-nos um bocadinho para esse sistema. Mas creio que o facto de haver uma grelha pela qual nos tínhamos que pautar e tendo em conta que tínhamos que avaliar os projectos dos nossos colegas... Se calhar, o que falta é um bocadinho de bases antes de fazermos essa avaliação. Bases mínimas, em relação a cada género que desenvolvemos.

(E.M.6) Sim, no início foi um bocado difícil... falo por experiência própria, ter que avaliar outros alunos, por exemplo, custou-me um bocado. Não sabia se eles estavam a interiorizar da mesma forma que eu. Por exemplo, quando fazia uma crítica, não era no sentido de colega ou amiga, mas sim com base naquilo que tinha aprendido. A minha primeira crítica foi a uma notícia que eu achei que estava extremamente mal feita e estava cheia de medo de ter que dizer aquilo à minha colega, porque podia pensar... ela vai levar a mal. Acho que aí, foi um bocadinho difícil, mas depois à medida que fomos avaliando os trabalhos, acho que começámos a perceber que estávamos todos direccionados para aquilo. Nós temos que avaliar, realmente, o desempenho de cada um. Dentro do grupo, acho que não foi difícil, porque éramos todos colegas, todos amigos e acabávamos por ouvir as críticas de uma forma profissional e não: “ele está-me a criticar e não tem fundamento”

#### Subconjunto A5: Sensibilização para o funcionamento das redes sociais

Quando questionados sobre um eventual contributo da experiência de aprendizagem para uma maior sensibilização sobre o funcionamento das redes sociais, os alunos são unânimes em concordar. Essa concordância, porém, fundamenta-se em diferentes perspectivas, como se observa na Tabela 45:

**Tabela 45: Propriedades das referências sobre Sensibilização para funcionamento das redes sociais (Subcategoria A5)**

Subcategoria A5	Fontes	Referências
A5. Sensibilização para o funcionamento das redes sociais	15	18
Propriedades	Fontes	Referências
1.1. Visibilidade e benefícios potenciais na profissionalização	10	10
1.2. Responsabilidade da exposição externa	5	8

O conjunto de referências mais significativo coloca o acento tónico na visibilidade dos conteúdos que foram publicados, partilhando uma visão utilitária das redes sociais que pode trazer benefícios a uma profissionalização, como demonstram os seguintes exemplos:

(E.M.6) Sim, sem dúvida. Eu, no início, custava muito a lidar com estas novas tecnologias, sinceramente. Quando vim para o curso, fazia as minhas notícias à mão, mas agora, acho que as redes sociais não são tanto um meio adverso, mas sim um meio de nós conseguirmos dar visibilidade àquilo que fazemos. Acho que se forem trabalhadas de uma forma certa, nós conseguimos tirar as vantagens cada vez mais positivas desse trabalho em conjunto.

(E.M.7) Acho que sentimos isso das redes sociais. Foi um primeiro passo para perceber o valor que as redes sociais podem vir a ter em termos de divulgação dos nossos trabalhos.

(E.M.13) A gente ter a experiência, porque ela ligou-nos a uma área a que provavelmente muita gente não estava ligada, que era o jornalismo digital... que se passa através das redes sociais, as

quais estamos habituados a usar com outras funções e passar a usar o jornalismo, que é aquilo que a maior parte de nós quer seguir.

(E.M.14) Acho que acabei por descobrir mais principalmente os benefícios em termos profissionais. Porque antes, utilizava mais o Facebook... pessoalmente, tinha lá músicas e dizia qualquer coisa, que nem interessava a ninguém e a partir do momento em que eu comecei a ver o Posts de Pescada no Facebook, até postava nos próprios trabalhos, às vezes, aconteceu algumas vezes, apesar de não serem muitas, comecei a ver aquilo mais como um lado profissional, comecei a ver mais apesar de ser quase só amigos da faculdade, quase, que tenho adicionados, comecei a ver mais, do género... por exemplo, adicionamos as pessoas certas, entre aspas, até pode chegar a algum lado... Tanto como o projecto que agora tenho em mãos com os meus outros três colegas, que começamos a ver, por exemplo, podemos chegar a determinada pessoa, já temos este número de seguidores, podemos fazer isto... mas por exemplo o Posts ajudou-me muito nisso.

(E.M.15) Sim, apesar de o *Facebook*... o Facebook já era uma coisa que... uma conta que eu já tinha no Facebook. Mas por exemplo, um blogue, eu nunca fui muito de ter blogues e a partir daí interessei-me por fazer um blogue só com as minhas reportagens e os meus trabalhos jornalísticos... Agora também já me expandi a outras redes, o Twitter, eu não era muito Twitter. Eu acho que faz-nos crer que estar no mundo informático e de rede é uma grande vantagem para nós, para o nosso futuro, e para nós mesmos, para o nosso desenvolvimento porque estamos numa era tecnológica.

Por outro lado, há alunos que apontam para sentimentos de maior responsabilidade com os materiais que se publicam, porque estão expostos a qualquer pessoa, como os seguintes excertos exemplificam:

(E.M.1) Já tinha contacto com algumas experiências destas, mas claro que estar envolvida num projecto destes alerta-nos mais e começamos a pensar, tanto para o bem como para o mal, nas coisas que colocamos on-line.

(E.M.5) Saber que estávamos sob os olhos não só dos alunos e do Professor, como de todo o mundo lá fora, que poderia ver os nossos trabalhos. É uma responsabilidade muito grande, porque aquilo que nós escrevemos e vamos ali postar vai estar disponível para quem quiser ver. Se estiver mal vai logo dar uma má imagem nossa. [...] tinha aquela ideia de que pode abranger muita coisa, pode chegar muito longe, mas realmente abriu-me um bocado os olhos [...] Não é só uma brincadeira.

(E.M.9) [...] o facto de termos colocado o nosso blogue aliado ao *Facebook* despertou, se calhar, muito mais visualizações de pessoas de fora, ligadas à comunicação... e se calhar nós não temos a noção de que elas vêm o trabalho [...].

#### Subcategoria A6: Incentivo ao desenvolvimento da criatividade

As quinze referências coleccionadas nesta subcategoria resultam do questionamento directo aos alunos sobre um eventual impacto da experiência realizada no desenvolvimento da sua criatividade, como se apresenta na Tabela 46.

**Tabela 46: Subcategoria de referências ao Incentivo ao desenvolvimento da criatividade (Subcategoria A6)**

Subcategoria A6	Fontes	Referências
1.1. Incentivo ao desenvolvimento da criatividade	15	15

Observámos que todos os entrevistados sentem que o seu campo criativo foi mobilizado na experiência de aprendizagem, embora com diferentes níveis de intensidade, como se evidencia nos excertos seguintes.

Alguns alunos, por exemplo, sustentam-se no facto de terem produzido trabalhos em diferentes suportes, outros referem-se ao desafio da busca pela originalidade.

(E.M.4) [...] acho que a nível geral toda a gente conseguiu, acabamos por nos tornar pessoas muito mais originais.

(E.M.8) Aquilo era puxar pela criatividade. O Posts fazia-nos puxar pela criatividade em todos os níveis. Como eram muitas publicações tínhamos mesmo que ter muita criatividade para não repetir e para não copiar os colegas.

(E.M.12) Um bocado, sim... devido aos diferentes tipos de meios em que nós tínhamos de apresentar. Estar a fazer diferentes trabalhos, por exemplo, podíamos ter um trabalho orientado para um meio e termos de o apresentar de outra maneira, acho que isso nos deu uma voltinha à cabeça para ver como é que resolvíamos o problema.

(E.M.13) Sim, sim que nós tínhamos grupos e cada grupo tinha um tema. E dentro desse tema cada pessoa do grupo tinha de arranjar uma notícia que fosse interessante e original, diferente das outras todas mas dentro daquele tema... E isso puxou-nos a ter de procurar novas informações daquelas que nós já tínhamos e sim. Puxou.

(E.M.14) Por um lado sim... Apesar de... Eu acho que sim, com o tempo foi, desenvolveu-se um bocadinho. É aquela coisa de, ao início nunca nos sentimos à vontade, mas por exemplo no repetir dos trabalhos sentíamos-nos sempre mais livres para explorar determinado tema que se calhar numa fase inicial não tínhamos.

(E.M.15) Durante o Posts, senti que se desenvolveu. Era muito mais rápido eu chegar “olha, se calhar vou fazer uma reportagem sobre isto”, “se calhar vou fazer sobre aquilo”... pronto, agora parámos um bocado e já estou a ter outra vez dificuldade em pensar, bem o que é que eu vou fazer agora. Lá não, lá...nessa semana, na semana anterior já estava a pensar para a outra semana e para a outra e... lá está... desenvolve muito o espírito.

#### Subcategoria A7: Divulgação de trabalhos através da Internet

Este subconjunto de categorias de conteúdo surge como um complemento à ideia de visibilidade e de benefício potencial na profissionalização que trouxe a divulgação de trabalhos jornalísticos através da Internet.

Não correspondendo a nenhuma questão directa que tenha sido colocada nas entrevistas, estes relatos evidenciam a importância que teve para os alunos a exposição externa dos seus trabalhos, tendo sido possível a sua identificação em todas as entrevistas, como se observa na Tabela 47.

**Tabela 47: Subcategoria de referências à Divulgação de trabalhos através da Internet (Subcategoria A7)**

Subcategoria A7	Fontes	Referências
Divulgação de trabalhos através da Internet	15	18

Ao descrever a experiência de aprendizagem, o factor “divulgação dos trabalhos” surge-nos em diferentes momentos das entrevistas, indelévelmente ligado à representação global da experiência de aprendizagem por parte dos alunos, e pontuado por um sentimento de sucesso e de realização pessoal, como exemplificam as citações seguintes:

(E.M.1) Se não fosse o *feedback* que tivemos do exterior, eu própria até certo ponto não saberia bem o que tinha estado a fazer... sabia o que tinha estado a fazer mas não sabia qual tinha sido o impacto nas pessoas. [...] Tendo pessoas do meio, que vêm as coisas que fazemos, é sempre uma oportunidade e são portas que se podem abrir. Isso é uma das potencialidades da Internet, que é a propagação dos conteúdos. Acho que é viável para um grupo de alunos, porque não implica grandes custos, porque implica o trabalho em equipa...

(E.M.2) Mande o convite para vários amigos meus, que não têm absolutamente nada a ver com a nossa área e muitos aceitaram precisamente pela curiosidade em ler os meus trabalhos, mas também acharam que era algo de diferente, um grupo de estudantes estar no *Facebook*, que não era só aquela perspectiva de conviver, social, de mostrar trabalho...

(E.M.10) Eu acho que foi uma boa experiência. E acho que o facto de ter estado no *Facebook*, que é a rede social que ultimamente mais pessoas utilizam, acho que deu alguma projecção ao projecto. Agora, pensando e vendo para trás, se tivéssemos divulgado noutras redes sociais, teria ainda mais projecção. No entanto, também na altura aquilo ainda era um pouco amador e os trabalhos, se calhar não têm o calibre e qualidade que necessitam para serem publicitados noutros locais.

(E.M.11) [...] é aquela questão de termos a noção que podemos chegar a mais sítios, não só com a rede social... ou a rede social não servir só para fins pessoais, mas também para mostrar o nosso trabalho. Isso é cada vez mais feito e mais reconhecido.

#### Subconjunto A8: Aperfeiçoamento de aptidões profissionais

Um último agrupamento de referências relacionadas com uma percepção da experiência de aprendizagem que emergiu da nossa análise incide sobre as aptidões profissionais que os alunos consideraram terem aperfeiçoado com a participação neste projecto.

Estas referências foram recolhidas também através da observação global dos textos das entrevistas, não tendo resultado de nenhuma questão colocada de forma directa aos alunos. Assim, foram localizados conteúdos referenciáveis em nove dos quinze entrevistados, como se observa na Tabela 48.

**Tabela 48: Propriedades das referências ao Aperfeiçoamento de aptidões profissionais (Subcategoria A8)**

Subcategoria A8:	Fontes	Referências
A8: Aperfeiçoamento de aptidões profissionais	9	20
Propriedades	Fontes	Referências
1.1. Géneros jornalísticos	5	6
1.2. Trabalhar com a pressão do tempo	3	4
1.3. Olhar jornalístico	2	3
1.4. Rotinas	2	2
1.5. Trabalhar em grupo	2	2
1.6. Escrita para a Web	1	1
1.7. Avaliação do produto jornalístico	1	1
1.8. Utilização de fontes	1	1

Do conjunto de conteúdos agregados assume maior relevância a menção ao aperfeiçoamento de diferentes géneros jornalísticos, observada em cinco das entrevistas realizadas, o que efectivamente se pode justificar pelo sistema rotativo de produção de conteúdos que foi proposto aos alunos. As citações seguintes exemplificam algumas destas referências:

(E.M.7) Foi onde comecei com os *vox pop*, nunca tinha feito, a nível de edição de vídeo aprendi algumas coisas, como aplicar essa criatividade. Também a nível de artigos de opinião, acho que também desenvolvi um bocado disso. [...] Também... e... ah, a questão de termos de passar por todos os géneros jornalísticos, acho que ajudou bastante. Várias plataformas que usámos... audiovisual, áudio, escrita... passámos um bocado por tudo, é verdade.

(E.M.14) Por exemplo, eu não me sentia à vontade, apesar de sermos um grupo, sentia muitas dúvidas era nas reportagens escritas. Ficava assim, mas faço isto, ou faço isto... mas tinha os meus colegas para me ajudarem. Mas acho que foi sempre uma evolução, pelo menos de todas as pessoas.

(E.M.15) Eu nunca tinha feito uma crónica, por exemplo, e foi a primeira vez e gostei imenso. Fez-nos trabalhar noutros géneros em que se calhar não tínhamos muito à vontade.

Outras referências ao aperfeiçoamento de aptidões profissionais, localizadas em, pelo menos, duas fontes, aparecem num segundo nível de importância, apontando para os desafios da gestão do tempo, para o desenvolvimento de um olhar jornalístico, de rotinas e do trabalho em grupo, como exemplificam os excertos seguintes:

(E.M.7) Só a questão do tempo já nos mete um bocado mais alerta para o que é realmente trabalhar no jornalismo. Ter que entregar o trabalho aquela hora, ter que arranjar fontes credíveis, ter que arranjar imaginação, sobretudo.

(E.M.4) Por exemplo, vamos na rua e já começamos a ter aquele pequeno olho “olha isto se calhar até dava uma boa peça”, “esta pessoa se calhar até pode ter uma história interessante para contar” e acho que isso foi uma mais-valia [...].

(E.M.6) Obrigou-nos a interiorizar o que nós temos que fazer quando formos para o terreno, obrigou-nos a estabelecer datas, a cumpri-las, todas as semanas fazer um tal trabalho que estava destinado. Acho que isso foi muito bom para nós começarmos a interiorizar o que vamos fazer quando sairmos daqui.

(E.M.15) Eu acho que a experiência no Posts de Pescada foi muito importante para nós. Desenvolvemos em vários sentidos, primeiro a trabalhar em grupo. Se bem que nós nos subdividimos e começamos a trabalhar, mas... sempre dentro do mesmo tema, mas sempre nos ajudamos muito uns aos outros [...].

Numa última linha de importância, algumas referências observadas separadamente sugerem que a experiência de aprendizagem resultou no aperfeiçoamento de aptidões relacionadas com a escrita para a Internet, de avaliação do produto jornalístico e de utilização das fontes, como demonstram os seguintes exemplos:

(E.M.7) Eu acho que foi uma experiência positiva. Acho que foi... foi algo vanguardista e a pensar no que para aí vem, porque isto de escrever na Internet exige que... [...] Depois também tivemos aquele lado do e-jornalismo, de ter que fazer um jornalismo mais... por exemplo de textos mais curtos, notícias mais curtas, uma linguagem que não saturasse... [...] Ter que entregar o trabalho aquela hora, ter que arranjar fontes credíveis, ter que arranjar imaginação, sobretudo.

(E.M.5) [...] aquela grelha ajudou-nos a ter uma linha de pensamento em categorias [...] ajudou-nos muito a avaliar.

### **Categoria B. Percepção da experiência em comunidade**

O segundo agrupamento principal de conteúdos que resultou da nossa análise reúne referências a uma percepção da experiência em comunidade. Como se observa na Tabela 49, foram reunidas 104 referências, que se distribuem por oito subconjuntos de categorias.

**Tabela 49: Subconjuntos de categorias e categorias de referências sobre a Percepção da experiência em comunidade**

<b>Categoria principal B: Percepção da experiência em Comunidade</b>			
<b>Fontes</b>		<b>Referências</b>	
<b>15</b>		<b>86</b>	
Subconjuntos de categorias/ Subcategorias		Fontes	Referências
B1. Noção de existência de comunidade *		15	24
B2. Sensibilidade política *		15	15
B3. Exercício de uma cidadania digital		11	11
B4. Experiência de democracia		15	15
B5. Noção de <i>Empowerment</i>		13	14
B6. Representações de sucesso comunitário		5	5
B7. Competição		2	2

Os itens assinalados com \* correspondem a subconjuntos de categorias que foram expandidos, os restantes a categorias de conteúdo.

A maior parte destes subconjuntos resulta de questões directas, que foram colocadas aos alunos durante as entrevistas, em que se pretendia clarificar e traduzir os seus sentimentos e representações sobre áreas que nos pareceram ter assumido algum significado durante a experiência de aprendizagem (subconjuntos B1 a B5). Já os subconjuntos B6 a B7 traduzem referências que observámos representadas em diferentes momentos do discurso dos alunos, que nos pareceram acrescentar significado à sua percepção da experiência comunitária.

#### Subconjunto B1: Noção da existência de comunidade

O primeiro agrupamento destes conteúdos associados a uma percepção da experiência em comunidade diz respeito à noção que os alunos relataram sobre a sua existência. A análise de conteúdo permitiu-nos perceber que a existência da comunidade não foi uma constatação consensual no grupo entrevistado, embora a maioria dos alunos concorde nesse sentido. Como se observa na Tabela 50, o somatório do número de fontes ultrapassa o número de entrevistados, o que se justifica pelo facto de haver alunos que contribuíram com argumentos para ambas categorias.

**Tabela 50: Subcategorias e propriedades das referências à Existência de uma comunidade (Subconjunto B1)**

Subconjunto B1. Existência de comunidade		Fontes	Referências
Subcategoria 1. Houve comunidade		12	17
<i>Propriedades</i>	1.1. Reconhecimento e interesse exterior	8	9
	1.2. Objectivo comum	4	4
	1.3. Interação	3	4
Subcategoria 2. Não houve comunidade		5	7
<i>Propriedades</i>	2.1. Falta de união	2	3
	2.2. Curta duração do projecto	1	2
	2.3. Só usávamos para publicar	1	1
	2.4. Em fase embrionária	1	1

Oito dos entrevistados ligam o seu sentimento de existência e de pertença a uma comunidade à percepção de interesse externo nas actividades que eram desenvolvidas, que terá contribuído para essa consciencialização. Alguns destes alunos apontam como exemplo desse reconhecimento exterior do grupo a nomeação do “Posts de Pescada” como melhor blogue da semana, pelo jornalista Pedro Rolo Duarte.

(E.P.1) Fora da turma, sim, porque as pessoas mais interessadas perceberam o projecto e tiveram a par dele. Mesmo pessoas... por exemplo uma pessoa que eu entrevistei e que acabou por se juntar ao grupo. [...] Estabeleceram-se algumas ligações que poderão ser benéficas no futuro. [...] Se for a avaliar pelos membros que aderiram ao grupo Posts de Pescada, sim, porque muitos deles não eram da turma.

(E.P.2) À medida que o grupo foi crescendo e que pessoas de fora começaram também a entrar, começamos também a ver que era mais sério. Começou-se aí a ver as coisas de outra forma [...].

(E.P.5) Acho que sim. Primeiramente a turma, acho que todos tínhamos aquilo em união com a turma. Depois as pessoas que nós formos adquirindo no nosso blogue e seguidores e tudo o mais [...].

(E.P.7) Acho que se gerou uma comunidade, sim, entre nós. Se calhar mesmo a nível em geral do pessoal de comunicação social, não digo só da turma, mas do pessoal de comunicação social, porque houve muita gente que foi lá ver os trabalhos.

(E.P.9) [...] funciona sempre porque é o *Facebook* e as pessoas, ao partilharem, os amigos dos amigos vão sempre vindo por mais que não sejam entendedores vão sempre seguindo porque são amigos... Acho que foi resultando. E recebemos um feedback, que foi de uma rádio, pronto, também foi bom, tivemos um pouco de visão para fora daquilo que queríamos.

(E.P.11) [...] sentimos aquela felicidade de sermos mencionados, sentimo-lo todos e foi pelo trabalho de todos. Talvez não de todos de igual forma, obviamente, mas era um trabalho que estava a ser mencionado que era de toda a gente.

(E.P.12) Sim, sim... sim, claro, 500 amigos já é qualquer coisa. Sim, é a tal coisa, quem estivesse interessado, acho que se podia... e acho que os temas até eram interessantes e principalmente a variedade de assuntos, tanto entrevistas, como reportagens, opiniões, acho que isso fazia com que as pessoas também divergissem, que as pessoas que lá fossem visitar tivessem acesso a uma abrangência de temas e de diversos estilos jornalísticos... que acho que assim, pelo menos até agora no Facebook, e até sou um cliente assíduo, até agora não vi assim nenhum...

(E.P.15) Eu acho que sim. Acho que começou por ser os nossos amigos, depois começou a espalhar-se a outras pessoas que se mostravam interessadas em conhecer o nosso trabalho, acho que se criou realmente uma comunidade “posts de pescada”.

Quatro dos alunos entrevistados associaram a sua noção de existência de uma comunidade a um sentimento de objectivo partilhado face a uma expectativa externa, como se observa nas citações seguintes:

(E.P.1) Nós tínhamos aquele trabalho e tínhamos um esforço contínuo durante o semestre para aquele trabalho.

(E.P.4) acho que de facto se formou, porque estávamos todos a trabalhar para um objectivo comum, que era fazer bons trabalhos para alcançar o objectivo de dar a conhecer o nosso nome, ser lançado nas redes.

(E.P.5) [...]. gerou-se ali uma espécie de comunidade, porque as pessoas começavam a esperar coisas de nós, já estavam ligadas àquele blogue, estavam à espera de receber produtos da nossa parte.

(E.P.6) no fundo, dentro daquela sala nós éramos o núcleo do Posts de Pescada e tentávamos sempre ajudar, claro que tentando sempre fazer melhor que o outro,

A noção de que existiu uma comunidade foi-nos finalmente relatada também através da interacção que as actividades do projecto geraram, o que se observou em três dos quinze alunos entrevistados, como exemplificam os excertos seguintes:

(E.P.1) Se for a avaliar pelos membros que aderiram ao grupo Posts de Pescada, sim, porque muitos deles não eram da turma. [...] Se tivermos em conta que uma comunidade tem a sua própria... a definição de comunidade pressupõe uma cultura. Nós tínhamos aquele trabalho e tínhamos um esforço contínuo durante o semestre para aquele trabalho [...] tínhamos pessoas de outras comunidades, podemos chamá-las assim, ligadas a nós... por isso acho que sim, essas pessoas viam-nos como um grupo.

(E.P.9) [...] o facto de termos de avaliar os trabalhos dos outros grupos também nos fez saber um bocadinho distinguir, pronto, amigos trabalho, e ser mais correcto. E pronto, acho que sim. No geral acho que houve.

(E.P.14) Existiu a partir do momento... De início nós estávamos com muito receio de comentar os trabalhos dos outros... [...] E acho que a partir do momento em que começamos a dizer “olha, se calhar não fizeste bem aqui, devias fazer isso”, acho que criámos ali uma comunidade... apesar de... Por exemplo falávamos... tínhamos de falar sempre com os mesmos, que eram sempre os mesmos que avaliavam, mas por exemplo, nós podíamos mostrar a outras pessoas, olha, “achas que está bem?”. E acho que a partir daí se formou logo uma comunidade.

Do lado dos argumentos discordantes de uma existência comunitária, observados em cinco das entrevistas realizadas, encontramos sentimentos de falta de união entre os alunos, de uma participação que era privilégio dos próprios alunos e de pouca divulgação, como demonstram os excertos seguintes:

(E.P.3) Porque nós próprios não éramos uma comunidade. Se nós tivéssemos a união suficiente e se calhar, o interesse suficiente, aí sim, tinha-se formado uma comunidade. Agora, como não houve, mesmo entre a turma, entre os diferentes grupos, não houve esse espírito de comunidade, depois acabou por não haver o tal alargamento dessa comunidade. Era cada um por si. O interesse no final era termos este x de trabalhos, colocar lá já não interessa o quê, ou quem é que faz.

(E.P.10) Não creio que tenha existido uma comunidade. Acho que ela não chegou a esse nível. [...] Se calhar pela curta duração do projecto. [...] Se calhar se tivéssemos tido a cadeira mais tempo, se tivéssemos aquela pressão para fazermos os trabalhos, se tivéssemos menos trabalhos nas outras cadeiras e pudéssemos investir nisso... se calhar teria realmente sido possível criar essa comunidade. Acho que foi um projecto um bocado limitado ali à duração da cadeira, sinceramente.

(E.P.12) Eu acho que comunidade... acho que se podia formar um bocado mais porque era de acesso às pessoas da turma... da turma... mas era assim fechado... Só podíamos publicar...

(E.P.7) Acho que uma grande comunidade, não, porque isto ainda foi um projecto que está em fase embrionária. Se for dado mais força àquilo, e mais divulgação acho que vamos conseguir uma comunidade. Tal como há a comunidade dos jornalistas, pode ser que aquilo um dia se venha a transformar na comunidade de estudantes de jornalismo.

### Subcategoria B2: Sensibilidade política

Este conjunto de referências resulta de uma questão directa colocada aos alunos nas entrevistas, tentando aprofundar se a sua sensibilidade política havia sido afectada pela experiência em comunidade. Considerando o funcionamento autónomo dos grupos na tomada de decisões relacionadas com o projecto de publicação, servimo-nos de uma compreensão de sensibilidade política no âmbito das estratégias e procedimentos subjacentes à funcionalidade e à orientação das acções que o próprio

grupo adoptou, procurando pela sua representação numa esfera individual. Foram recolhidas 15 referências, como se demonstra na Tabela 51:

**Tabela 51: Subcategorias e propriedades das referências sobre mudanças na Sensibilidade política (Subconjunto B2)**

Subconjunto B2. Sensibilidade política		Fontes	Referências
Subcategoria 1: Sentiram mudanças		9	9
<i>Propriedades</i>	1.1. Capacidade diplomática	4	4
	1.2. Orientação interna do grupo	2	2
	1.3. Autoafirmação	1	1
	1.4. Criação de responsabilidade	1	1
	1.5. Mudar perspectivas próprias	1	1
Subcategoria 2: Não sentiram mudanças		6	6

Nove dos alunos entrevistados consideraram que a experiência em comunidade acrescentou mais-valias à sua sensibilidade política. Alguns alunos referem especificamente a sua capacidade diplomática, nomeadamente para a resolução de situações de impasse e na exigência de uma sensibilidade crítica, como exemplificam os excertos seguintes:

(E.P.1) Foram várias as vezes que chegámos a um impasse no sentido em que no meu grupo, duas ou três pessoas queriam fazer uma foto-reportagem sobre uma coisa, as outras não estavam de acordo... [...] Claro que tivemos as nossas divergências e dificuldades, mas sim. Acho que houve uma política constante que foi a nossa metodologia.

(E.P.4) Acho que sim. Nós fizemos pelo meio uma avaliação, apesar de individual, porque cada elemento do grupo fazia a sua própria avaliação, tentávamos entrar em acordo, é um bocado complicado dentro do mesmo grupo um dar uma avaliação [...], portanto tinha que haver ali algumas cedências, se um achava uma coisa e outro achava outra tentávamos encontrar um ponto mais ou menos de equilíbrio. Por aí tivemos de saber lidar... a ouvir, a saber respeitar e a saber gerir. Por aí acho que sim.

(E.P.2) Mais do que sensibilidade política, desenvolveu a minha sensibilidade crítica. [...] E a minha capacidade diplomática também, porque tínhamos que dar as notas não tão agradáveis, mas de uma forma meiga.

(E.P.7) Sim, acho que sim. Entre o grupo, sim. Lá está, no caso da avaliação dos outros trabalhos, acho que sim. Eu notei isso em alguns colegas que se calhar não sabiam como é que haviam de avaliar bem o trabalho dos outros... se calhar até podiam estar a dar uma nota mais incorrecta. E também me aconteceu a mim, basearmo-nos no que os outros estavam a dizer e reflectir um bocado sobre isso e dar talvez uma avaliação mais justa... Acho que sim.

Dois dos alunos entrevistados referem-se à sensibilidade política no âmbito das decisões que o grupo precisava de tomar para definir a sua orientação e funcionamento internos, como mostram as citações seguintes:

(E.P.3) Nesse aspecto... acho que não sei dizer muito bem, porque o meu grupo já era um grupo que vem de trás, já sabemos muito bem o que é que em cada um é mais forte e o que é que em cada

um é mais fraco. Já sabemos como colmatar uns lados e como colmatar outros. Mas pelo menos em relação aos comentários, muitas vezes dávamos por nós a discutir “ ah, isto se calhar é inaceitável”, muitos trabalhos que nós olhávamos e dizíamos “isto não pode estar a acontecer”, e tivemos o azar de ninguém nos avaliar a nós durante o semestre inteiro. Então, ficámos um bocado sem o feedback. Agora, entre nós, tivemos muitas discussões, noites inteiras a discutir trabalhos, quem fazia o quê... Mas acabávamos por nos organizar e acho que acabou por correr tudo bem e até fizemos... eu fiquei contente com muitos dos nossos trabalhos, apesar das discussões todas.

(E.P.15) Sim, sem dúvida. Lá está. Em relação aos nossos membros do grupo, nós fomos sempre “olha acho que devias melhorar isto”, “de dar uns toques naquilo”... em relação aos outros fomos sempre... e isso foi bom, lá está mais uma vez, desenvolvemos o nosso espírito crítico não só em relação aos outros mas também para nós mesmos.

Três dos alunos entrevistados referenciaram outras mais-valias na sua sensibilidade política. Um deles refere um sentimento de auto-afirmação, decorrente da necessidade de defender os seus pontos de vista dentro da gestão do próprio grupo, outro assinala um sentimento de maior responsabilidade quanto tinha de avaliar trabalhos, e por fim, outro aluno refere como o encontro do inesperado se reflectiu numa mudança de perspectivas sobre si próprio:

(E.P.14) Sim, eu acho que sim. Por exemplo, o meu grupo tinha elementos muito diferentes, pessoalmente muito diferentes. Por exemplo, havia as duas pessoas que eram mais fortes, por assim dizer, e tentavam sempre mostrar as suas ideias... e eu, por exemplo eu, que sou uma pessoa mais calada, às vezes... por exemplo, tinha mais tendência a estar calado, mas aprendi, a partir desse momento, a tentar defender o meu ponto de vista ali no grupo. Por exemplo, tinham de cortar numa reportagem em determinado texto e eu achava que não...e tentava sempre demonstrar o meu ponto de vista. E dizia, não, olha, eu acho que não concordo com isto. E acho que foi também uma forma de começar por exemplo uma reunião, estamos todos..., tendo de defender o meu ponto de vista, eu às vezes não me sentia tão à vontade. E a partir desse momento acho que comecei mais assim... Eu a partir de agora, com os trabalhos que temos agora mais para a frente, eu consigo já defender o meu ponto de vista, que antes eu tinha muita dificuldade.

(E.P.5) Sim, eu acho que sim. Pelo menos para mim, não era muito confortável ter que avaliar os meus colegas e às vezes trabalhos que eu achava assim... que correspondiam menos às expectativas, criei uma certa responsabilidade dentro de mim.

(E.P.13) Sim, sim. O facto de termos pessoas que conhecemos e que já há alguma confiança e que apresentavam conteúdos que provavelmente não pensaríamos que teriam nas suas vidas, levou-nos a ter de mudar perspectivas entre nós próprios e creio que sim.

Num segundo conjunto de referências, recolhidas nas entrevistas dos restantes seis alunos entrevistados, não se encontraram menções a mais-valias numa sensibilidade política decorrente da forma de funcionamento dos grupos, ou das actividades realizadas, como exemplificam os seguintes excertos:

(E.P.9) Eu sinceramente acho que não. Porque é assim... em certos aspectos talvez sim, em coisas mínimas... não foi nada que me despertasse assim essa sensibilidade.

(E.P.10) Acho que não. Manteve-se mais ou menos o mesmo tipo de estratégia, a maneira de lidar com o grupo... não foi este projecto que me fez desenvolver capacidades nessa área.

### Subconjunto B3: Exercício de uma cidadania digital

Esta agregação de referências, incluída numa percepção da experiência em comunidade, resulta de uma questão das entrevistas em que solicitámos aos alunos que relacionassem as actividades realizadas no projecto com o exercício de uma cidadania digital. Pretendíamos explorar as representações associadas às interações sociais decorrentes da participação no contexto do Ciberespaço enquanto oportunidade diferenciada do exercício de direitos e deveres. Onze dos alunos entrevistados contribuíram com conteúdos relevantes para esta subcategoria, como se identifica na Tabela 52.

**Tabela 52: Propriedades das referências ao Exercício de uma cidadania digital (Subcategoria B3)**

Subcategoria B3. Exercício de uma cidadania digital		Fontes	Referências
<i>Propriedades</i>	1.1. Consciência de responsabilidade	4	4
	1.2. Consciência de separação dos universos pessoal e profissional	3	3
	1.3. Impulso para publicar conteúdos próprios	2	2
	1.4. Consciência de assertividade	1	1
	1.5. Perda do essencial	1	1

Observámos que os relatos dos alunos raramente incidem sobre questões mais abrangentes no domínio do exercício de direitos, deveres ou de participação social no Ciberespaço. Todavia, surgiram referências temáticas que lhe podem ser associadas. Por exemplo, ao descrever o exercício eventual de uma cidadania digital, durante a realização das actividades do projecto, quatro dos alunos assinalam sentimentos que se ligam a uma maior consciência de responsabilidade, como se refere nos excertos seguintes:

(E.P.2) Acho que o Posts ajudou-nos a tornamo-nos mais atentos. Quando utilizamos o *Facebook* numa perspectiva mais pessoal temos um bocadinho a inconsciência das repercussões que podem existir. Agora a nível de trabalho é muito diferente. Nós estamos a sentir já desde novinhos... por isso tornamo-nos mais sensíveis nesse campo, por exemplo, cuidados que temos de ter...

(E.P.5) Cidadania digital... ok. Sei lá, eu... o que eu tiro daí é que eu usava a Internet para lazer, só Facebook e não passava disso. E acho que comecei a ver a Internet como uma plataforma. Consigo, a partir da Internet, mostrar aquilo que sou capaz e talvez me possa abrir portas profissionais e... é muito mais do que aquilo que aparenta ser à primeira.

(E.P.6) Modificou, porque no início eu estava muito verde nas tecnologias, agora começo a perceber como é que é preciso trabalhar. É preciso trabalhar em conjunto com as novas tecnologias, elas abrem-nos muitas portas, muitas oportunidades. Nós devemos estar sempre abertos a isso para tentar fazer um trabalho digno de ser publicado no meio digital.

(E.P.8) Lá está... o facto da gente ter responsabilidade sobre aquilo que escrevia e sobre o que publicava, sim, claro que sim. Esse era essencialmente... fazia-nos pensar. Não era assim sem mais nem menos... nesse aspecto sim.

Três alunos revelaram-se mais conscientes para a necessidade de separação dos universos pessoal e profissional que decorre de uma exposição pública, o que se relaciona com questões do direito à privacidade, como exemplificam as citações seguintes:

(E.P.4) É assim, eu acho que passamos a ter muito mais... precisamente porque fazemos publicação de conteúdos, enquanto jornalistas ou futuros jornalistas, temos de ter um cuidado de cidadania completamente diferente. Temos um trabalho e temos mesmo que o defender a nível pessoal, se calhar pela idade e como crescemos com isto da rede social, é um pouco difícil separar. As nossas páginas do *Facebook*, se formos a comparar, de um jovem que esteja a estudar comunicação social e de um profissional por exemplo, com 10 anos de carreira, não tem nada a ver uma coisa com a outra. Nós, como crescemos... aquilo é quase como um diário, é muito difícil de separar, mas há sempre essa tentativa. Podemos sempre publicar coisas que passado um ano nos venham a prejudicar bastante e aí temos de ter um bocado essa consciência que eu acho que não existe muito, ainda...

(E.P.9) Talvez tenha modificado um bocadinho... lá está, eu não sei se é isto que pretende com a pergunta, mas acho que tomamos um bocadinho a consciência de que não podemos estar a usar a nossa página pessoal só para página pessoal. Temos também de começar a pensar que no futuro há pessoas que se calhar estão de olho em nós, entre aspas, e que depois deste trabalho todo que se calhar até estão à espera de outras coisas, não só no Posts.

(E.P.10) Talvez sim... pelo facto de ali, não termos contacto directo, mas... Estávamos a ser vistos por pessoas do meio profissional e não só, de outras áreas também, ajuda-nos a ter cuidado com o que é que iremos ter nos nossos perfis, o que é que teremos a dizer em qualquer página da Internet em que intervenhamos. Acho que por aí sim.

Observámos dois relatos com significado temático para uma perspectiva de exercício de uma cidadania digital, em que os alunos referem ter sentido um maior impulso para publicar, o que se relaciona com as questões da participação social, como apontam os relatos seguintes:

(E.P.7) Acho que sim. Acho que sim porque divulguei as coisas. Não é que eu nunca tivesse pensado e nunca tivesse tido ideias que pudesse pôr na Internet. Faltava-me era aquele impulso para começar a escrever. Tanto que eu agora... comecei aí a escrever algumas coisas e criei um blogue, também e tenho escrito lá coisas.

(E.P.13) Sim... deu-me... eu já tinha algum contacto social nas redes sociais mas era menos... tinha menos importância, era menos cívico, era mais entretenimento do que informação e conteúdos importantes para o resto das pessoas... sim, acho que sim. Acho que cresci.

Por fim, o eventual exercício de uma cidadania digital durante as actividades do projecto foi ainda referenciado através de um sentimento de desilusão, face à questão da liberdade de publicação e à abundância e perda do essencial que daí resultam, ou

ainda de uma maior consciência de assertividade, enquanto auto-afirmação e respeito próprios.

(E.P.3) Eu ainda sou um bocado reticente em relação às redes sociais porque acho que se começa a dar... não demasiada importância, mas... é banal. É demasiado banal e acho que se começa a perder o fio à meada. Qualquer pessoa pode colocar qualquer coisa e o que é importante acaba por passar sempre demasiado ao lado...

(E.P.14) Bastante. A partir do momento em que estávamos propícios a ter muitas discussões, acho que se aprendi a ter mais respeito pelos outros e os outros por mim, pelos meus ideais, pelos meus pontos de vista.

#### Subconjunto B4: Experiência de democracia

Este conjunto de referências resulta de uma questão directa colocada aos alunos, tendo a sua fundamentação e pertinência também ligadas à forma como as actividades do projecto decorreram, em que os grupos experimentaram um funcionamento autónomo nas decisões relacionadas com o projecto de publicação. Pretendíamos averiguar até que ponto é que este processo de participação teria reflexos nos relatos dos alunos sobre a sua experiência de democracia, enquanto prática de gestão de consensos e mobilização de competências próprias em benefício da experiência colectiva.

**Tabela 53: Propriedades das referências sobre Experiência de democracia (Subcategoria B4)**

<b>Subcategoria B4. Experiência de democracia</b>		<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>
<i>Propriedades</i>	1.1. Divisão equitativa das tarefas	6	6
	1.2. Geração de consensos	4	4
	1.3. Descomprometimento de alguns colegas	2	2
	1.4. Diferença entre preparação do projecto e participação prática	1	1
	1.5. Ausência de injustiças	1	1
	1.6. Sentimento de igualdade comunitária	1	1

Observámos que os principais conjuntos de referências a uma experiência de democracia, relacionada com as actividades do projecto, são constituídos por relatos que incidem sobre a esfera dos grupos individuais de trabalhos, como se observa na Tabela 53. Um primeiro conjunto, observado nos relatos de seis entrevistados, refere-se à divisão equitativa das tarefas a concluir, como demonstram os excertos seguintes:

(E.P.4) Como também somos todos pessoas mais adultas, estamos todos ali para aprender, estamos ali todos para ganhar com o projecto, acho que tentamos todos trabalhar, pronto, de uma forma democrática, para que o projecto no final corra bem.

(E.P.6) Sim, houve. Nós tínhamos estabelecido aquela regra de irmos rodando os temas e eu acho que isso foi muito bom, não houve aquela ideia de “eu vou só fazer isto, porque me sinto mais à vontade nisto”.

(E.P.7) [...] Nesse ponto de vista fomos democráticos, mas mesmo na divisão de tarefas dos *vox pop* também. Variámos quem filmava, quem entrevistava, pronto...

(E.P.10) Sim. Por acaso o meu grupo sempre teve um funcionamento democrático, sempre chegámos mais ou menos a acordo, ou por maioria. Sempre chegámos a meio termo para desenvolvermos os trabalhos.

(E.P.11) Acho que sim, até porque começamos logo por definir que era rotativo e que não era “hoje apetece-me fazer isto” e “amanhã aquilo”. Não podia ser uma anarquia completa. Tínhamos todos de fazer o mesmo.

(E.P.15) Sim, sim. Porque acho que foi justo para todos, sempre que tínhamos mais dificuldades numa semana, compensávamos na outra e foi uniforme. Quando... a professora nunca nos pôs sobre pressão, têm que entregar até um certo dia, se não conseguíssemos no limite de uma semana podíamos entregar um dia depois e assim. Sempre tivemos muita autonomia para fazermos em independência.

Num segundo conjunto, composto por quatro casos, os alunos falam da experiência de democracia no âmbito da resolução das necessidades de consenso, como evidenciam os excertos seguintes:

(E.P.1) Sim, sim... Sem dúvida. Foram várias as vezes que chegámos a um impasse no sentido em que no meu grupo, duas ou três pessoas queriam fazer uma foto-reportagem sobre uma coisa, as outras não estavam de acordo... então, foi mesmo recorrendo à democracia que chegámos a um acordo.

(E.P.7) Sim. Acho que sim. Acho que houve liberdade. Fomos democráticos, chegámos sempre a um consenso. Nós trabalhámos mais em grupo foi no *vox pop*. Nos outros, foi mais individual. Fizemos muitas vezes foi, alguém do grupo não saber que trabalho é que ia fazer, o tema e nós sugeríamos, e eles sugeriam a nós.

(E.P.8) Democracia... No meu grupo, quando havia trabalhos em grupo, sim. Normalmente chegámos a acordo e de uma maneira consensual. Mas, ao que assistia dos trabalhos que os outros grupos faziam, se calhar nem sempre. Se calhar na escolha dos temas havia ali grandes discussões para se chegar a um consenso.

(E.P.9) Ah, sim, sim. Todos os grupos têm aquelas discordâncias, mas chegávamos sempre a um consenso. Tínhamos de chegar a um consenso rapidamente por causa do tempo.

Dois dos alunos sugerem uma experiência de democracia menos positiva, ao referirem constatações de menos comprometimento de alguns colegas, o que se reflectiu numa participação menos motivada e desigual perante um resultado que se reflectia em todo o grupo, como se observa nos excertos seguintes:

(E.P.3) Sim... Lembro-me por exemplo que no meu grupo houve pessoas que fizeram mais coisas do que outras. Isso é normal. Quando um não estava de acordo e o outro queria mesmo fazer, o outro fazia e quem quisesse ia e fazia. Mas... eu acho que sim. Houve decisão democrática. Cada pessoa era livre de fazer o que quisesse. Se não queria participar no trabalho, tudo bem, estava por sua conta.

(E.P.4) É assim... eu falo do meu grupo, mas também dá para ver pelos vários grupos. Nunca há democracia, democracia. Há sempre aqueles se encostam mais do que outros.

Por fim, três alunos representam a sua experiência de democracia, no âmbito da experiência em comunidade, através de sentimentos de ausência de injustiças e de partilha comum das responsabilidades, destacando-se um deles que diferencia a fase de preparação do projecto, como demonstram os exemplos seguintes:

(E.P.2) Eu acho que foi democrática a imaginação do projecto. O nome, a maneira como íamos colocar as matérias on-line. Quando chegamos à fase de prática, não acho que... É a tal coisa, falhou muito o *feedback* entre os grupos. Isso acho que falou mesmo, não por falta de aviso, de encorajamento, mas falhou e nesse sentido nós nunca parámos para formalmente, ou pelo menos na aula, para falarmos uns sobre os trabalhos dos outros.

(E.P.5) Acho que sim. Ok, houve alguns problemas de datas e de pessoas que não estavam de acordo com o tipo de categorias... mas acho que sim, que nunca houveram injustiças, que foi sempre tudo discutido em aula.

(E.P.13.) Como já foi dito, nós éramos uma comunidade em que eu... creio que não havia hierarquias, éramos todos iguais, cada um postava quando e o que queria... Acho que não houve nenhum acto que não fosse democrático.

#### Subconjunto B5: Noção de *empowerment*

Neste subconjunto estão reunidas referências que resultaram de uma questão específica das entrevistas, em que os alunos foram convidados a elaborar sobre sentimentos de maior autonomia, de capacidade para realizar iniciativas e de respeito pelas suas próprias opiniões no âmbito da experiência em comunidade. Ao sugerir esta abordagem pretendíamos chegar à descrição dos sentimentos e representações dos alunos no domínio do conceito de *empowerment*, na agenda da nossa estratégia pedagógica. Treze alunos contribuíram com conteúdos para este subconjunto, tendo demonstrado concordância com a questão colocada, sendo que um deles contribuiu para duas das propriedades listadas, daqui resultando as propriedades listadas na Tabela 54.

**Tabela 54: Propriedades das referências à Noção de *empowerment* (Subcategoria B5)**

Subcategoria B5: Noção de <i>empowerment</i>		Fontes	Referências
<i>Propriedades</i>	1.1. Liberdade de acção	6	6
	1.2. Motivação e interesse	3	3
	1.3. Diferença do modelo tradicional de ensino	3	3
	1.4. Exercício de responsabilidades	1	1
	1.5. Iniciativa	1	1

Observámos que seis dos alunos entrevistados representam os seus sentimentos de maior autonomia e de respeito pelas suas opiniões, associados a uma maior liberdade de acção, como demonstram as citações seguintes:

(E.P.1) Sim, sim. Sem dúvida porque nós tínhamos muita liberdade, tínhamos só que respeitar o género e o formato. Depois, a meio do projecto tivemos de respeitar um tema. Mas mesmo assim acho que tivemos toda a liberdade para fazer coisas diferentes e nesse sentido eu senti-me muito à vontade para fazer o que quer que fosse. Isso também pressupõe o brainstorming, a excitação de querer fazer algo melhor que os outros.

(E.P.6) Sim, acho que possibilitou que fôssemos mais proactivos. [...] É a tal coisa de conseguirmos mostrar serviço, que conseguimos também fazer coisas boas.

(E.P.7) Acho que... com isto, ficámos um bocado mais libertos do típico trabalho em aula. Aquele de estarmos fechados dentro de uma sala de aula e sermos obrigados a trabalhar. Acho que o facto de podermos ir para a rua e fazermos *vox pops*, estar em casa, ou no café e poder fazer esses trabalhos, tira-nos logo a pressão de cima e se calhar dá mais liberdade às ideias.

(E.P.9) Sim, eu acho que sim. Lá está, em termos de aula normal e o que nós fazíamos, eu acho que nós tínhamos muito mais liberdade para pensar naquilo que queríamos e tudo mais. Já dentro do grupo tínhamos também de ter ser unânimes, que ter uma opinião. Por mais que eu quisesse uma coisa e outro quisesse outra tínhamos de arranjar ali um meio-termo. Mas quanto às aulas resultou melhor em tudo.

(E.P.11) Não... acho que era assim um estilo mais liberto... Acho que já tínhamos sido habituados a isso no ano anterior. Já começamos assim com... com um método mais à vontade. E a questão de estarmos em grupo, em grupo com pessoas que conhecíamos, acho que permitia isso.

(E.P.12) Sim, claramente. Acho que sim. No meu caso nessa altura não estava em aulas. Tive um bocado mais de liberdade que os meus colegas, por isso acho que sim. Naturalmente, acho que sim.

Num segundo agrupamento de conteúdos relacionados com a representação de *empowerment*, três dos alunos entrevistados assinalam que o projecto também lhes trouxe sentimentos de maior motivação, como relatam os excertos seguintes:

(E.P.2) Senti... porque eu pedi sempre o *feedback* das pessoas a quem eu entrevistava, perguntei sempre pela opinião delas sobre o resultado final. E algumas deram-me, efectivamente e... por sorte, ou não... o *feedback* era muito bom. E isso dá-nos motivação para continuarmos e fazermos melhor.

(E.P.14) Sim. Muito mais. Eu acho que, por exemplo, estarmos a ouvir a professora, como às vezes estávamos... eu por exemplo, falo por mim, estava a ouvir a professora a dar matéria, mas estava a trabalhar ao mesmo tempo. Por exemplo, se fosse só estar a ouvir a professora, eu acho que não tinha resultado tanto. Por exemplo, a determinada matéria, depois tinham de fazer trabalho sobre aquilo, acho que eu, por exemplo, tive muito mais motivação em ser assim no Posts de Pescada. Todos tinham de fazer isto, do que estar, por exemplo, “olhe, estou a explicar isto e agora têm de fazer isto”. Eu não tinha tanta motivação.

(E.P.15) Sim, sim. Porque além de termos lá os comentários da professora e também tivemos dos nossos colegas, soubemos... eu acho que no fundo aprendemos mais com o Posts do que se tivéssemos uma aula normal em que a professora nos dissesse, olha, vamos fazer isto... Apesar da professora também fazer isso nas suas aulas. Mas eu acho que é mais dinâmico para nós e é mais interessante. Acaba por nos chamar mais a atenção e a chamar mais o nosso interesse, estes métodos.

Ao concordarem com uma maior experiência de autonomia e de liberdade de acção, pareceu-nos interessante que três dos alunos entrevistados mencionassem, nesta altura das entrevistas, uma diferenciação desta experiência relativamente a um modelo de ensino mais tradicional, como se observa nos excertos seguintes:

(E.P.2) Uma aula normal seria num círculo fechado, seria só para nós e morria ali, ao fim de 90 minutos. Isto não.

(E.P.6) Se fosse numa aula tradicional nós estaríamos mais a ouvir o professor e se calhar a tirar um ou outra nota... mas neste tipo de aula conseguimos dar asas à nossa imaginação, entre aspas, e tentar fazer sempre um trabalho cada vez mais desenvolvido e melhor.

(E.P.13) Sim, sim. Só o facto de nós estarmos a contactar com pessoas e não estarmos fechados dentro de quatro paredes, só com alunos e professores, onde a informação não pode sair nem entrar... e termos uma plataforma que nos permite falar com pessoas e que as pessoas falem connosco, torna a matéria e o trabalho muito mais interessante.

Por fim dois alunos justificam os seus sentimentos de maior autonomia através da referência às actividades realizadas: um dos casos salientando o exercício de responsabilidades dos alunos nos processos de tomada de decisão; o outro, destacando o papel do contexto no favorecimento de uma maior iniciativa e autonomia pessoais:

(E.P.5) Sim. Eu acho que o facto de nós termos criado o blogue, de termos feito os grupos, de termos dado a chefia diferente a uma pessoa em cada semana, realmente pôs-nos num papel... eu realmente não gosto muito do papel de chefia, de ter que organizar, coordenar, avaliar, tudo o mais, e realmente expandiu essa minha característica, porque eu nem gosto muito disso e vi-me obrigada.

(E.P.10) Sim, o facto de termos que ir à rua buscar testemunhos, o facto de termos que fazer filmagens, ter som, captar som... acho que desenvolve muito mais a iniciativa de ir ter com as pessoas de ir a sítios e falar com pessoas, pedir autorizações, sim, acho que sim. Foi uma boa maneira de desenvolver a iniciativa e de desenvolver a autonomia nesse aspecto.

#### Subcategoria B6: Representações de sucesso comunitário

Este conjunto de referências foi colecionado a partir de quatro entrevistas, à medida que a análise decorreu, em que surgiram com alguma frequência representações sobre o sucesso do projecto, que assumem relevância para uma percepção da experiência de comunidade. Observámos neste agrupamento de referências que os alunos associam a exposição dos trabalhos a um sucesso partilhado do projecto, curiosamente, fazendo uso de uma construção verbal na primeira pessoa do plural.

(E.P.2) Foi uma experiência, que no geral foi muito positiva, não só por os profissionais terem visto os nossos trabalhos e por termos tido esse reconhecimento, mas também por termos saído um pouco daquele círculo escola.

(E.P.5) Eu acho que resultou porque tivemos uma grande fluência, acho que ultrapassou tudo o que nós estávamos à espera desde o primeiro dia. Ok, iam ver, ia ser divulgado, mas nunca pensámos que chegasse ao ponto que chegou e é um grande passo para nós. É uma plataforma, criada numa cadeira, para fazer trabalhos da aula e chegámos a ter pessoas fora do país a ver-nos... eu acho que foi ótimo.

(E.P.13) [...] não tenho muita percepção de quem nos lê, a não ser nós próprios... A não ser nalguns casos, tivemos o jornalista da antena 1 que falou sobre nós, ou seja tivemos alguma projecção.

(E.P.15) Eu acho que a experiência no Posts de Pescada foi muito importante para nós. Desenvolvemos em vários sentidos, primeiro a trabalhar em grupo. Se bem que nós nos

subdividimos e começamos a trabalhar, mas... sempre dentro do mesmo tema, mas sempre nos ajudamos muito uns aos outros, mesmo trabalhando em reportagens diferentes e foi muito bom trabalhar para o público.

### Subcategoria B7: Competição

A finalizar a apresentação das referências resultantes da análise de conteúdo das entrevistas relativamente às representações de uma experiência comunitária, surgem-nos duas referências à existência de competição entre os alunos, provenientes de duas entrevistas:

(E.P.6) Existiu. Existiram vários grupos, não é... mas eu acho que isso há em todo lado. Mas no fundo, dentro daquela sala nós éramos o núcleo do Posts de Pescada e tentávamos sempre ajudar, claro que tentando sempre fazer melhor que o outro, mas nunca houve atropelos, nem...

(E.P.11) [...] se calhar por termos trabalhado um bocadinho em grupos, formaram-se várias comunidades e às vezes havia muito o espicaçar uns contra os outros e acho que nalguns comentários e na parte das avaliações se notou isso, ou então porque algumas pessoas não levavam as críticas tão a bem ou levavam mais a peito... Acho que se notou que havia ali qualquer coisinha mal resolvida, não sei se foi disso se já vinha de trás que não tinha nada a ver...

## **Categoria principal C. Representações sobre jornalismo**

Este conjunto de conteúdos resulta da exploração de representações associadas ao campo do jornalismo.

À semelhança das entrevistas realizadas no ciclo anterior, em que estas questões temáticas foram incluídas e alvo de análise de conteúdo, pretendíamos aprofundar as dimensões de definição do que é um jornalista no grupo de alunos entrevistados, e registar os seus relatos de auto-projecção futura na profissão, nomeadamente nas expectativas sobre a hierarquia e os pares, para nos auxiliar a compreender os resultados do projecto realizado.

Foram reunidas setenta e cinco referências, tendo-se agrupados os conteúdos em quatro subconjuntos de categorias, como se observa na Tabela 55:

**Tabela 55: Subconjuntos de categorias e categorias de referências relacionadas com Representações sobre Jornalismo**

<b>Categoria principal C: Representações sobre jornalismo</b>			
<b>Fontes</b>		<b>Referências</b>	
<b>15</b>		<b>75</b>	
Subconjuntos de categorias/ categorias		Fontes	Referências
C1. Definição de jornalista *		15	23
C2. Autoprojecção como futuro profissional *		15	19
C3. Projecção sobre um director		15	15
C4. Protecção sobre um colega de trabalho		14	27
Os itens assinalados com * correspondem a subconjuntos de categorias que foram expandidos, os restantes a categorias de conteúdo.			

### Subconjunto C1: Definição de jornalista

Quando questionados sobre o que é para eles um profissional de jornalismo, os alunos mencionaram um conjunto alargado de características, incidindo com mais relevância numa dimensão ética da profissão, mas servindo-se também de competências normalmente associadas à profissão e de outras de âmbito mais generalizado. Novamente nos pareceu pertinente separá-las, tendo resultado a classificação de referências nas três subcategorias que se apresentam na Tabela 56:

**Tabela 56: Subcategorias e propriedades de referências sobre Definição de jornalista (Subconjunto C1)**

<b>Subconjunto C1. Definição de jornalista</b>		<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>
Subcategoria 1: Dimensão ética da profissão		6	9
<i>Propriedades</i>	1.1. Dever de serviço à sociedade	5	5
	1.2. Isenção	2	2
	1.3. Imparcialidade	1	1
	1.4. Verdade	1	1
Subcategoria 2: Competências profissionais		4	4
<i>Propriedades</i>	2.1. Saber transmitir informação	2	2
	2.2. Estar informado	1	1
	2.3. Escrever bem	1	1
Subcategoria 3: Competências pessoais		6	10
<i>Propriedades</i>	3.1. Curioso	4	4
	3.2. Proactivo	2	2
	3.3. Organizado	2	2
	3.4. Atento	1	1
	3.5. Humilde	1	1

As referências ao âmbito da ética profissional do jornalismo são o ponto de destaque das definições apresentadas pelos alunos, que se verificaram em seis dos

quinze alunos entrevistados. Nos excertos seguintes, correspondentes a cinco entrevistados, representa-se o papel do jornalista associado a um dever social:

(E.P.1) Eu ainda tenho aquela ideia muito idealista... O profissional do jornalismo é aquele que trabalha para informar o cidadão, para que este, por sua vez, possa tomar decisões conscientes.

(E.P.4) Acima de tudo, acho que é alguém que... não querendo pegar naquelas frases já feitas que nos ensinam nas escolas, acho que o nosso papel é exactamente mostrar à sociedade aquilo que ela precisa de ver, de forma o mais natural possível.

(E.P.7) Ter consciência cívica e consciência em direitos humanos, também. Uma consciência tem que ter muito saber deontológico e... pronto.

(E.P.11) Um profissional de jornalismo... é alguém que tem por dever informar as pessoas, a comunidade, do que se passa à sua volta... do que se passa no país, no mundo e assim formar e fomentar a opinião pública.

(E.P.13) É alguém que tem... que sente o dever de comunicar com o resto da população os factos que, ou não são conhecidos, ou são conhecidos mas não são propriamente descodificados pela população.

As restantes referências à dimensão ética da profissão, usadas para uma definição de jornalista, apontam para os valores da isenção, da imparcialidade e da verdade, como assinalam as citações seguintes:

(E.P.7) Depois deve ser alguém isento... Claro que estou para aqui a citar um bocado o que aprendi nas aulas. Alguém isento, com capacidade para relatar os acontecimentos tal como eles são.

(E.P.11) Alguém que não pode ser levado por interesses, deve responder aos seus critérios profissionais, acima de tudo, porque deve isso aos seus leitores, aos seus espectadores e... acima de tudo o dever é mesmo o de informar fielmente.

(E.P.1) Informa de uma maneira imparcial e... respeitando, como diz o Dominique Wolton, respeitando as duas partes, ou seja existindo uma coabitação com o tal triângulo, que é o público, os políticos e os jornalistas. Acho que são os principais elementos do espaço público.

(E.P.10) Um profissional de jornalismo... é alguém que... tenta acima de tudo apurar a verdade dos acontecimentos e portanto, faz por divulgá-los, seja num órgão de comunicação social, em rádio, em imprensa. Acho que acima de tudo tenta difundir informações verdadeiras. O verdadeiro profissional de jornalismo acho que é isso.

Numa segunda subcategoria de referências usadas na definição de jornalista, agrupámos citações que mencionam competências que normalmente estão associadas à profissão. Para quatro alunos, o jornalista é uma pessoa que deve saber como transmitir a informação, que deve estar informada e que tenha talento, como demonstram as citações seguintes:

(E.P.8) Aquilo que me vem logo à cabeça é “o jornalista informa”. E é isso que eu quero fazer, quero poder saber a notícia antes de toda a gente e dá-la a conhecer. E no fundo, o jornalista é um divulgador de conhecimento, não só de novidades, mas de cultura [...].

(E.P.9) Pois, um profissional de jornalismo é alguém que realmente consegue passar coisas da actualidade, ou coisas que interessam às pessoas, sejam elas de cultura, desporto, pronto, tudo na actualidade, mas que envolva várias áreas.

(E.P.14) Que se informa para dar a conhecer aos outros o que às vezes não têm oportunidade de saber.

(E.P.7) Claro que tem que ter algum talento para a escrita.

Outras competências, de âmbito mais geral, que os alunos mencionaram na definição de jornalista foram agrupadas numa terceira categoria. A curiosidade foi a mais recorrente, tendo sido mencionada por quatro dos alunos entrevistados, como demonstram as citações seguintes:

(E.P.2) Não sei... Acho que é tanta coisa... desde aquele cidadão consciente que sente a necessidade de informar os outros, desde o que me disse uma entrevistada minha, o curioso nato, que sente esse impulso...

(E.P.3) Alguém que tem sempre muita vontade de saber e de conhecer. Mais do que se mostrar.

(E.P.6) Eu acho que tem de ser uma pessoa por natureza muito curiosa.

(E.P.15) Primeiro é ser curioso e mostrar um lado das coisas que não seja comum... É isso, curioso, interessado...

Numa segunda linha deste agrupamento de competências mais gerais, dois alunos referiram a capacidade de organização e a disposição para a proactividade, como se observa nos relatos seguintes:

(E.P.5) Um profissional de jornalismo é alguém que tem muita concentração, muita organização.

(E.P.6) Tem de ser uma pessoa muito organizada porque acontecem milhões de coisas ao mesmo tempo e não se pode perder naquela informação. E tem de ter sempre uma estratégia, um plano. Se aquilo que ele estava a pensar fazer não for conseguido, tem que ter logo outra coisa a fazer.

(E.P.5) É alguém que tem a resposta logo ali, e que consegue ter o plano b, c, d, e, quando o plano a não funciona.

(E.P.6) Mas tem que ser uma pessoa muito proactiva. Não se pode deixar ficar a ver as coisas acontecerem e não fazer nada.

A finalizar, a definição do jornalista foi ainda complementada por dois dos alunos entrevistados com características de humildade e de atenção, como apresentam os excertos seguintes:

(E.P.6) Tem que ser também uma pessoa muito humilde, eu acho que... um jornalista está em constante aprendizagem.

(E.P.12) O que é... é assim uma frase feita... Até apresentei um trabalho no ano passado mas já não me lembro... mas um profissional de jornalismo acho que tem de ter sempre os olhos abertos e uma caneta na mão e um papel... mas os olhos abertos essencialmente. Basta ter os olhos abertos, já dá um profissional. Depende também do que tem de fazer, [...].

## Subconjunto C2: Autoprojecção como futuro profissional

Neste subconjunto de representações associadas à área do jornalismo reunimos conteúdos relacionados com as perspectivas futuras de enquadramento dos alunos nessa área profissional. Verificámos que alguns alunos entrevistados representam o seu futuro na profissão essencialmente através de expectativas, enquanto outros se vêm directamente integrados em áreas de especialidade do jornalismo. Outra parte significativa dos alunos revelou dificuldades em projectar o seu futuro, ou porque não sabem bem definir o que pretendem fazer, ou porque não se sentem próximos da sua própria representação da figura profissional do jornalista. Na Tabela 57 resumem-se as quantificações de referências deste subconjunto.

**Tabela 57: Subcategorias e propriedades de referências sobre Autoprojecção na profissão (Subconjunto C2)**

Subconjunto C2. Autoprojecção na profissão		Fontes	Referências
Subcategoria 1: Representações de projecção		9	9
<i>Propriedades</i>	1.1. Expectativas futuras	5	5
	1.2. Áreas de especialidade	3	3
	1.3. Lidar com dificuldades	1	1
Subcategoria 2: Representações de não projecção		9	10
<i>Propriedades</i>	2.1. Não sabe o que pretende fazer	4	4
	2.2. Imaturidade	3	3
	2.3. Não se sente profissional	2	2
	2.4. Pretende ligar-se ao entretenimento	1	1

Em relação às representações de projecção, cinco dos alunos entrevistados referem as suas expectativas futuras, de forma um pouco abstracta, assinalando que o futuro na profissão é ainda um desejo ou uma aspiração com contornos pouco definidos, como demonstram os excertos seguintes:

(E.P.5) Eu? Vejo-me como alguém ainda em crescimento, ainda muito verde, mas como toda gente, digo eu, tenho grandes expectativas, tenho metas e só se morrer é que não vou dar tudo de mim para conseguir alcançá-las.

(E.P.6) [...] acho que ainda tenho um longo caminho para percorrer, mas sinceramente, tenho sonhos. Se calhar alguns que nunca se vão concretizar, mas se calhar aqueles mais terra a terra... Espero conseguir ingressar na minha área e acho que não vou desistir. Nem acho que quando acabar o curso vou limpar casas de banho, não... Se tiver que o fazer, faço... mas vou continuar a batalhar para ingressar na minha área.

(E.P.8) Espero poder trabalhar. O que eu gostaria mesmo era de estar... claro que não vou fazer aquilo que mais gosto, tenho consciência disso, mas... gostaria de estar nas ruas e de fazer jornalismo... de questionar as pessoas e de saber... de estar em contacto com o público, isso é o

que eu mais gosto. É isso que faço na TVAC, é sair para a rua, é ter um tema, ter uma questão. Era isso que eu gostava de fazer no futuro, agora não sei se vou ter oportunidade de o fazer.

(E.P.10) Eu espero cumprir esse ideal que tenho e que não me condicionem e não me limitem e me deixem fazer esse trabalho que é o que eu acho correcto e que muitas vezes é condicionado, até principalmente na fase do estágio porque nós queremos é trabalhar e às vezes somos um bocadinho escravizados e explorados no trabalho. Eu espero conseguir ser uma boa jornalista tendo em conta os parâmetros que me são ensinados e que eu tenho também.

(E.P.14) Ah... isso é que já é um bocadinho mais difícil. Futuro profissional... parece que ainda agora começou... É tentar ser o melhor possível. Posso ter as minhas dificuldades, mas é tentar ser sempre, sempre o melhor possível. E ter gosto naquilo que faço, que às vezes é aquilo que vejo que as outras pessoas não têm.

Um segundo conjunto de alunos diferencia-se pelo facto de definir as áreas de especialidade da profissão em que pretende estar, como sugerem os exemplos seguintes:

(E.P.11) É assim... mudei muito desde que cá cheguei. Vinha a pensar numa coisa e já estou a pensar noutra completamente diferente. E liguei-me à área da televisão e do audiovisual e provavelmente não me vejo a sair daí para imprensa, escrita...ou qualquer coisa do género. É mesmo pela área do audiovisual, por aí.

(E.P.12) No ramo que eu estou a seguir mais atrás das câmaras, mais a fazer, a mexer nas coisas, imagens e isso... Mas... gostava de... mesmo mais em relação a reportagens de ir com o olho aberto por aí e ver.

Um dos alunos entrevistados sugere ainda que o futuro profissional reserva um confronto com as suas próprias dificuldades, como refere o excerto seguinte:

(E.P.1) Eu... a minha maior dificuldade é mesmo a pressão... ao nível de tempos, datas e *deadlines*... Mas aprendi muito com este projecto porque foi a primeira vez que entrevistei alguém... assim que não fosse uma pessoa conhecida minha... Quer dizer, tive de fazer perguntas a pessoas que não conhecia e isso foi um ultrapassar de constrangimentos.

Do lado do conjunto de representações de não-projecção na profissão de jornalismo encontramos essencialmente sentimentos de dúvida e indefinição (num dos casos uma certa angústia), como demonstram as citações seguintes, recolhidas em quatro dos alunos entrevistados:

(E.P.2) Tendo em conta que eu ainda não sei muito bem o que quero fazer, não posso responder com clareza a isso. Sei quais são as áreas que mais gosto e que mais me despertam a atenção... é mais a área de produção, edição... como alguém disse o “cozer”, o “preparar”, do que propriamente escrever peças.

(E.P.3) Não sei. Quero-me imaginar a correr muita coisa, mas prefiro não pensar muito nisso por agora. Se pensar muito nisso começo a chorar e não dá.

(E.P.7) Pois, aí é que está... É que eu não sei se me vejo como futuro profissional de jornalismo. [...] Sim, não é só escrita, mas a base de todo o jornalismo é a escrita. Mas não sei... não sei porque eu estou a aprender a gostar de jornalismo. Ainda não sou... sempre gostei mais do entretenimento. Claro que percebo que não devo misturar uma coisa com a outra, longe disso... Mas estou a aprender a gostar de jornalismo, agora estou a pensar em tirar o curso e depois logo vejo a minha vida. Não sei se serei jornalista.

(E.P.9) Eu não me imagino ainda... ainda me falta aprender bastante para me conseguir imaginar no ramo de jornalismo, no ramo de multimédia ou noutra coisa qualquer. Acho que ainda me falta aprender muito para fazer planos para o futuro.

Dois dos alunos entrevistados não se sentem ainda profissionais, demonstrando alguma consciência da sua efectiva falta de preparação para os desafios de ser jornalista:

(E.P.4) Ai... Isso é uma pergunta complicada. Eu ainda não me sinto uma profissional. Aliás, pensar nisso até assusta um pouquinho.

(E.P.6) Eu não me considero, nem me vejo, nem de longe nem de perto, como profissional, porque acho que ainda tenho muito para aprender. Acho que ainda estou muito insegura ao fazer os trabalhos [...].

Alguns alunos referem especificamente sentimentos de imaturidade, como exemplificam os excertos seguintes, à semelhança da citação anterior (E.P.9):

(E.P.5) Eu? Vejo-me como alguém ainda em crescimento, ainda muito verde.

(E.P.15) Eu neste momento não me vejo como futura profissional porque acho que ainda não estou no ponto certo.

A finalizar, apresenta-se ainda a citação de um dos alunos, que não se projecta futuramente como jornalista porque pretende seguir a área do entretenimento e porque o jornalismo envolve grandes responsabilidades, como se pode verificar na citação seguinte:

(E.P.13) Isso é mais complicado de responder, porque eu não me quero ligar muito a essa parte do jornalismo, até porque envolve uma grande responsabilidade, a qual eu não creio que esteja preparado para ter. Quero-me ligar mais à parte do entretenimento.

### Subcategoria C3: Projecção sobre a figura de director

No âmbito das representações sobre a área do jornalismo, procuradas nas entrevistas, fomos ao encontro das representações dos alunos sobre a figura de um futuro director na profissão. Observámos que essas representações oscilam entre expectativas positivas, por exemplo de orientação no desenvolvimento pessoal, e menos positivas, que colocam a figura de director a uma certa distância, concentrada apenas nos objectivos do trabalho. Estas categorias de representações e expectativas apresentam-se na Tabela 58:

**Tabela 58 Propriedades de referências de Projecção sobre a figura de director (Subcategoria C3)**

Subcategoria C3. Projecção sobre a figura de director		Fontes	Referências
<i>Propriedades</i>	1.1. Orientação	7	7
	1.2. Liderança em função do trabalho	4	4
	1.3. Respeito	2	2
	1.4. Distância	1	1
	1.5. Reconhecimento	1	1

O conjunto mais frequente de referências relacionadas que encontramos nas entrevistas dos alunos representa a figura do director como uma fonte de orientação, alguém que terá um papel importante no desenvolvimento profissional, como exemplificam os excertos seguintes:

(E.P.2) Que saiba ensinar, também. Que seja equilibrado, é mais isso... equilibrado, mas não é no sentido mental. É naquela do bom professor, o bom disciplinador. Não quero um amigo, obviamente, um bom profissional chega.

(E.P.3) Força. Porque muitas vezes parece que nós não valemos nada enquanto profissionais e nesse aspecto é preciso uma pessoa com força por trás de nós “até podes não valer nada mas vais lá e consegues”. Também para nos dar nas orelhas quando é preciso, obviamente.

(E.P.4) Ai isso... é uma figura... Bom, nós estamos no segundo ano, para o ano vamos para estágio, é sempre aquela coisa... aquela figura do director. Supostamente é uma pessoa exigente, que exige de nós, mas que também nos saiba explicar, “olha não é por aí é por ali”.

(E.P.6) De um director... Pronto... espero... é normal que seja uma pessoa muito superior a mim, mas espero que ele tenha essa noção de que ainda estou a começar, que estou a aprender e que me tente de alguma forma... não ser muito rígido, claro, mostrar que há regras a cumprir, mas que estamos ali para aprender. Acho que essencialmente isso.

(E.P.7) De um director... um berrozito ou outro... mas... espero liderança, espero aprender muito com ele, que acho que vai ser fundamental porque a escola não nos ensina tudo.

(E.P.12) Igual. A mesma coisa [n.r. solidariedade]. Acho que os directores para serem directores já passaram por onde nós passámos. Já tiraram o curso, já foram... claro, em alturas diferentes, mas também já passaram por dificuldades. E acho que para além de alguns... claro que há pessoas que têm o ego maior, têm mais gabarito, acho que todas deviam ter consciência do que é que já passaram e do que é que nós estamos a passar, para também terem consciência das dificuldades.

(E.P.15) Que me valorize quando achar que deve. E espero ter uma boa relação, nunca ter problemas e não sei... por acaso ainda não tinha pensado sobre isso.

Uma segunda perspectiva, surgida nas entrevistas, reúne representações e expectativas menos positivas sobre a figura do director. Quatro dos alunos entrevistados descrevem-no como uma figura inevitável de liderança, concentrada essencialmente em cumprir os objectivos do trabalho, como sugerem as citações seguintes:

(E.P.1) Ai... olhe... eu espero palavras severas, quando fizer algo mal. Espero... sei que não vou ter grandes palmadinhas nos ombros quando fizer algo de bom... [...] Não senti... não sinto de qualquer forma, medo de um director, acho que ele está lá para cumprir o trabalho e às vezes é necessário...

(E.P.9) Não sei. Não sei. Acho que isso é muito complicado. Não me consigo imaginar. Nós na escola temos um sistema muito leve e um director é sempre muito mais rígido, muito mais em cima de nós [...].

(E.P.11) De um director... eu gostava de dizer que espero que seja compreensivo, mas não. Tenho noção de que vai ser completamente o contrário. Vamos ter aquela ideia do “esta pessoa é a pessoa mais exigente que conheço na minha vida e é a pessoa mais aberta comigo... isto é um inferno no início. Se calhar se prestarmos mais atenção e nos pusermos no lugar dele, temos noção de que as coisas têm de ser assim, porque as coisas têm de estar prontas a horas, têm de passar por ele e por editores e é necessário pressão.

(E.P.13) O director traz já uma... uma especificidade que é ser o meu patrão. Ou seja, alguém a quem eu tenho de ouvir e de saber fazer aquilo que ele quer...

Outra dessas referências, que partilham uma concepção menos positiva da figura de um director, representa-a numa hierarquia vertical, de certa forma distante e pouco flexível:

(E.P.5) Um director... ui. Um director, ok, provavelmente não vou ter uma relação tu cá, tu lá, com o director... Acima de tudo vou tentar manter uma relação profissional, formal, mas se assim se proporcionar, tentar informalizar um bocado a relação, porque um director, se for muito rígido, acaba por não dar grande coisa.

Três dos alunos entrevistados apresentaram descrições alternativas sobre as suas expectativas e representações da figura de um director. Um deles espera obter reconhecimento, outros dois esperam respeito, como demonstram as citações seguintes:

(E.P.8) Que goste do meu trabalho e que me diga “Sim, senhor. Está muito bonito, gostei muito.” Isso era o que eu mais... ver o meu trabalho reconhecido era o auge.

(E.P.10) De um director... que além de mandar e ser crítico, que saiba ouvir o que nós temos para dizer. Não sempre aceitar, porque nós também temos de saber ver quando a nossa ideia está errada, mas que saiba ouvir, quando os... os subordinados, vá, têm alguma coisa a dizer, seja sobre um artigo, seja sobre uma atitude que tenha sido tomada no jornal, acho que temos liberdade de expressão e temos que ser ouvidos, por mais que não concordem com as nossas ideias e não vão aceitá-las.

(E.P.14) De um director, igualmente respeito e talvez que... e para transmitir os conhecimentos, não sei Talvez para um director, respeito...

#### Subcategoria C4: Projecção sobre um colega de trabalho

As referências que incidem sobre uma projecção da figura do colega de trabalho foram também alvo de recolha e análise. Observámos que a maioria dos alunos representa o colega de trabalho como um elemento facilitador, com expectativas de cooperação conjunta, descrevendo essa figura idealmente como fonte de assistência e alavanca de desenvolvimento pessoal. De todos os entrevistados destacou-se um aluno que na sua entrevista não apresentou qualquer descrição, tendo referido

condicionalmente que isso dependeria das pessoas, que todas são diferentes. Alguns dos alunos descreveram as suas expectativas também com características de personalidade que gostariam de ver nessa figura. Da nossa análise resultaram as propriedades identificadas na Tabela 59:

**Tabela 59: Propriedades de referências de Projecção sobre figura de colega (Subcategoria C4)**

Subcategoria C4. Projecção sobre figura de colega		Fontes	Referências
Propriedades	1.1. Trabalho em cooperação	6	6
	1.2. Ajuda	5	5
	1.3. <i>Feedback</i> , crítica construtiva	5	5
	1.4. Companheirismo	4	4
	1.3. Respeito	3	3
	1.5. Lealdade	1	1
	1.6. Integração no meio	1	1
	1.7. Simpatia e acessibilidade	1	1
	1.8. Solidariedade	1	1

As expectativas de trabalho em cooperação foram uma das características mais comuns nas referências recolhidas, tendo-se encontrado em seis das entrevistas realizadas. Os excertos seguintes referem-se a expectativas de cooperação e parceria conjuntas:

(E.P.3) Um sentimento de parceria é muito importante.

(E.P.7) O que é que eu espero... cooperação, honestidade e... sinceramente, não sei, mas acho que cooperação e honestidade é a base de tudo isso.

(E.P.9) E espero que consigamos tirar dúvidas, eu com ele, ele comigo e que consigamos trabalhar em sintonia, porque isso também é necessário.

(E.P.10) Eu acho que acima de tudo deve haver colaboração porque cada um tem os seus projectos e deve ser uma rotina... [...] É isso que espero de um colega de trabalho, é poder contar com ele, mesmo que haja muito trabalho acho que deve haver aquela parceria mesmo.

(E.P.11) Que cumpra as suas funções, acho que é o que esperamos todos, não é... Mas que não seja de se comprometer com uma coisa e não comparecer e deixar tudo na mão...

(E.P.12) mas às vezes temos noção de que estamos a trabalhar com alguém ao lado e que esse alguém também olha para o umbigo dele, mas que temos de fazer um trabalho em conjunto e há coisas que têm de se deixar para trás.

Cinco dos alunos entrevistados olham também para a figura do colega de trabalho como uma fonte geral de assistência. Nos excertos de entrevista pertencentes aos alunos que elaboraram mais sobre este significado, observa-se a importância que atribuem à figura do colega como facilitador de integração no meio (citações seguintes E.P.5. e E.P.6):

(E.P.3) [...] se calhar uma ajudazita quando é preciso.

(E.P.5) [...] que quando me visse em “Ok, não sei o que estou a fazer”, que fosse ter comigo e me ajudasse. Alguém que não me deixasse completamente perdida, já que, ok, imaginamos agora quando eu sair da licenciatura, do mercado de trabalho... Ok, como é que isto funciona, vai ser um passo muito grande e vou cair de pára-quebras numa empresa. E espero ter alguém que não me deixe na mão e que “ok, sou competitivo e entrou aqui agora, não vou ajudar”... espero alguém que me consiga ajudar se me vir em maus lençóis.

(E.P.6) Eu espero que ele me ajude, principalmente no início, porque os meus colegas de trabalho têm essa noção, que são superiores a mim, já têm mais experiência, mas acho que eles devem compreender que também já passaram por esta fase e sabem como é difícil nós chegarmos a um sítio e sermos as pessoas novas, o estagiário, por exemplo. E como aquele mundo parece gigantesco, eu acho que... sobre tudo, espero que ele me ajude quando me vir a ir ao fundo, a puxar-me... e dizer, olha “é melhor fazeres assim”.

(E.P.8) Acima de tudo que me ajude [...] E que eu o possa também ajudar a completar...

(E.P.14) Não digo amizade, sim, pode haver ajuda, posso-lhe pedir ajuda.

Ligadas ao conjunto de referências anterior, surgem considerações em que se atribui importância à potencial avaliação crítica que a figura do colega de trabalho pode fazer sobre o desempenho pessoal, o que sugere uma consciencialização do seu papel no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. As citações seguintes exemplificam essas expectativas:

(E.P.1) De um colega de trabalho? Olhe, com esta experiência posso dizer que espero mais *feedback*... realmente acho que é importante fazer críticas, não comentários de mau gosto, mas críticas... Espero que haja entreajuda, espero que haja opiniões diversas, porque também é assim que encontramos um meio termo e se calhar o meio termo é sempre o ideal e não os opostos.

(E.P.2) Que saiba também avaliar o meu trabalho, que o faça com coerência e tudo.

(E.P.8) Acima de tudo que [...] me ensine. Claro que se estiver ao meu lado que me ensine, mas que me ajude a saber mais.

(E.P.9) Talvez que consiga fazer críticas... se eu realmente estiver a agir mal, que me diga, que me diga na hora, que não seja uma pessoa... assim, que me deixe fazer as coisas mal mesmo até ao final e depois ser mesmo má pessoa. E espero que consigamos tirar dúvidas.

(E.P.15) Essencialmente o que é que eu espero... que ele me ajude a melhorar, tal e qual como eu vou gostar de ajudar os outros quando precisarem e para que me dêem as suas opiniões e críticas, porque eu gosto muito de ser criticada, porque é aí que eu aprendo.

No conjunto de características que os alunos mencionaram nas entrevistas, na representação da figura do colega de trabalho surgem com maior frequência os termos companheirismo e respeito. Ambos nos parecem representar uma expectativa de consideração, por parte dos alunos na entrada para a profissão:

(E.P.1) Espero também o companheirismo, porque apesar de essa ser uma relação social, vá... acho que seria formal sem a parte informal, é como se fosse o inconsciente...

(E.P.10) Eu acho que deve haver um bocado de companheirismo... se calhar não há. Mas quando lá chegar verei.

(E.P.15) E é isso, é ajuda mútua e companheirismo.

(E.P.2) Acima de tudo respeito. Sendo uma área competitiva, como todas as outras, acho que é mesmo acima de tudo que haja equilíbrio e respeito.

(E.P.3) Respeito, no mínimo [...].

(E.P.14) Respeito, principalmente. Não digo amizade, sim, [...] mas principalmente respeito.

Outras características sugeridas na representação da figura do colega, projectada para o futuro, foram lealdade, simpatia e acessibilidade, solidariedade (no sentido de compreensão da situação do recém-chegado). Um dos alunos sugere especificamente que o colega será uma figura importante para a sua integração no meio:

(E.P.4) Acima de tudo lealdade, porque acho que isso é o que falta mais neste mundo do trabalho. Penso que é uma coisa que cada vez é menor e que faz muita falta. Acima de tudo nós somos uma classe, somos um grupo, e cada vez há mais heterogeneidade no grupo dos jornalistas. É cada um... é a tal coisa do dinheiro, dos interesses e acho que isso prejudica muito. Devia ser isso que as pessoas deviam esperar uns dos outros.

(E.P.10) Que seja acessível e simpático.

(E.P.12) Solidariedade. Acho que os colegas de trabalho, no trabalho como em tudo, acho que é bom olharmos para nós [...].

(E.P.5) De um colega de trabalho... provavelmente não vai acontecer, não sei se for muito mau... gostava que fosse alguém que no início, que me soubesse integrar [...].

### **Categoria principal D. Sugestões**

Este conjunto de conteúdos reuniu-se a partir de sugestões solicitadas aos alunos para a melhoria do projecto, nas fases finais de cada entrevista. Observámos que a maior parte das sugestões incidem sobre actividades do projecto de publicação, que na opinião dos alunos poderão ser modificadas ou introduzidas. Os alunos variaram bastante no tipo de sugestões apresentadas, como se pode observar na Tabela 60, tendo-se reunido nesta categoria principal de conteúdos um total de 30 referências.

**Tabela 60: Categorização de referências a Sugestões para o projecto**

<b>Categoria principal D: Sugestões</b>			
<b>Fontes</b>		<b>Referências</b>	
<b>15</b>		<b>30</b>	
Subconjuntos de categorias		Fontes	Referências
D1. Actividades do projecto		15	27
<i>Propriedades</i>	1.1. Publicidade	5	6
	1.2. Impor regularidade	4	4
	1.3. Dar continuidade	4	4
	1.4. Explorar mais o audiovisual	2	3
	1.5. Cumprimento da avaliação semanal	2	2

	1.6. Projectar noutras redes sociais	2	2
	1.7. Atribuição de cargos	1	1
	1.8. Conseguir a avaliação dos profissionais	1	1
	1.9. Criar versão impressa	1	1
	1.10. Trabalhar numa área específica	1	1
	1.11. Mais qualidade	1	1
	1.12. Trabalhar mais fora de Coimbra	1	1
	D2. Suporte tecnológico do projecto	3	3
<i>Propriedades</i>	2.1. Mudar a imagem	2	2
	2.2. Rapidez do sistema	1	1

A sugestão mais referenciada dentro da categoria actividades do projecto aponta para a sua melhor divulgação, tendo-se observado em cinco das entrevistas realizadas. Nos seguintes exemplos, um dos alunos sugere uma publicação dos trabalhos na forma impressa, outro a criação de um filme promocional que pudesse ser divulgado; outro aluno sugere que a participação no projecto seja permitida a futuros alunos:

(E.P.3) Eu sei que a questão da impressão é complicada mas é uma motivação extra. Eu acho que nós vemos o nosso trabalho ali, fisicamente... é diferente de sabermos que ele está na Internet, é mais um blogue igual a tantos outros. E também porque se calhar abrangia outro tipo de público. Isso era uma sugestão.

(E.P.4) E é a questão da publicidade, tentar criar formas mais dinâmicas. Se calhar não ser só mostrar as publicações e agora, olha, vê... mostra aos teus amigos. Se calhar se mostrássemos, sei lá, um vídeo... promocional. Esses pequenos truques de propaganda... é chato porque acaba por se misturar e não se devia misturar, mas sem isso acho que fica difícil.

(E.P.14) Insistir com os futuros alunos em divulgar no projecto aquilo que eles fazem ou que irão fazer...

Observámos, também, curiosamente, que um dos alunos entrevistados tenha sugerido a implementação do contexto de simulação de redacção, com a atribuição de cargos de responsabilidade, uma situação que o grupo tinha recusado no início do ano lectivo, como exemplifica a citação seguinte:

(E.P.1) Mudava também, e isso até foi uma ideia sugerida pela Professora que não foi levada a cabo, que era o director de grupo... porque eu acho que se houvesse uma pessoa dentro do grupo que lesse o texto de outro elemento, as coisas teriam corrido muito melhor, e os textos teriam muito mais qualidade, porque... É normal quando nós fazemos um texto, nós lemos, estamos viciados, não conseguimos ver coisas que são óbvias e que estão mal, pelo menos ortográficas... se fosse outra pessoa a ler, estaria melhor.

A presença e participação de profissionais, na apreciação dos trabalhos e na interacção geral com o grupo, foram também sugeridas, como se observa no excerto seguinte:

(E.P.2) Se conseguíssemos que profissionais nos dessem uma avaliação, que os melhores trabalhos ficassem destacados para uma pessoa poder ver as diferenças e não sei... aprender um bocadinho mais.

Os atrasos na publicação de trabalhos e das respectivas avaliações por parte dos alunos, que se verificaram nalguns momentos ao longo da execução do projecto, motivaram algumas sugestões de implementação futura de prazos mais rígidos para a sua realização, como se pode observar nas citações seguintes:

(EP.8) Se tivéssemos tido um *feedback* mais rápido, ora, nós fazíamos uma reportagem, uma entrevista e pouco tempo depois nós sabíamos o que teríamos que alterar, ao longo do tempo, se calhar teríamos aperfeiçoado o trabalho que fizemos.

(E.P.7) Para o futuro... sobretudo, mais rigor na entrega. Sei que houve colegas e eu também falhei um bocado, também entreguei um trabalho ou outro fora de tempo. Mas houve outros que foi uma coisa abusadora, mesmo.

(E.P.11) Não sei... acho que impor uma regularidade mesmo, tal como achámos no final do ano, dava o seu timbre de obrigatoriedade. Se temos a responsabilidade, comprometemo-nos com aquilo e de fazer isso...

(E.P.14) Ter o timing rígido, por assim dizer...

Outro conjunto de sugestões que observámos em quatro dos alunos entrevistados incide sobre a continuidade do projecto. Nos exemplos seguintes, os alunos mostram sentimentos de consciência de que a continuidade do projecto depende, efectivamente, da sua participação:

(E.P.6) Acho que é pena nós deixarmos morrer este projecto, mas isso também é uma decisão que passa muito por nós alunos. Nós é que temos de mostrar trabalho, sem conseguirmos postar lá notícias, é óbvio que o Posts de Pescada vai acabar por se extinguir. Mas sinceramente, estou optimista.

(E.P.15) A única... é mesmo a continuidade. Eu acho que nós devíamos continuar. E nós vamo-nos esforçar a partir... vamos criar aqui um acordo em que nos vamos esforçar mais e tentar gerir o tempo da melhor maneira para continuar o Posts.

Nos seguintes exemplos de sugestões, dois alunos sugeriram que as actividades de produção jornalística explorassem melhor outros suportes de conteúdos, como o vídeo e o multimédia, enquanto outros dois alunos aconselham a realização do projecto noutras redes sociais, além do *Facebook*. Há ainda quem tenha sugerido a concentração dos alunos em trabalhos relacionados apenas com uma área temática e quem aponte para um alargamento além dos conteúdos relacionados com a cidade de Coimbra.

(EP.7) Ah, explorar mais a questão do áudio, porque só houve um trabalho ou dois só com áudio. Acho que o *vox pop* podia-se ir mais longe mas com mais calma fazer, por exemplo reportagens com vídeo. Claro que isso também vai exigir mais dos colegas deste ano, porque para o ano vão estar a trabalhar nisso. Vai exigir mais conhecimento a nível de edição, mas... podiam fazer mais reportagens vídeo, ou até mesmo áudio, poderiam fazer, não é mesmo só pela questão dos *vox pops*...

(E.P.9) E eu vou falar outra vez no multimédia, porque pronto... Talvez investirem também mais no contexto visual, porque fica muito mais na cabeça que a leitura.

(E.P.10) Se calhar começar a projectá-lo para outras redes.

(E.P.13) É uma pergunta um bocadinho complicada... talvez não ficar no *Facebook*. O *Facebook* tem muita informação e ter um espaço só com informação, não creio que seja muito viável. Talvez criar outra plataforma e ligá-la ao *Facebook*, que é aquilo que se vê nas empresas maiores como jornais, que têm o seu site e têm *Facebook*, que as pessoas com uma breve frase seguem para o site.

(E.P.3) E não vejo assim nada mais para além se calhar dos temas, trabalharem só num tema, porque se calhar numa redacção há pessoas a trabalhar só em cultura, há pessoas só a trabalhar em desporto e quando há motivação para trabalhar só em cultura... e mesmo o próprio conhecimento da pessoa nessa área é diferente. Se calhar apostar mais nessa divisão de tarefas, ou de Posts.

(E.P.9) Nós não nos cingimos só ao distrito de Coimbra, mas maioritariamente fizemos... demos informações e fizemos notícias acerca de Coimbra. E eu acho que cada um, se quiser iniciar um projecto destes talvez tentar divulgar a sua cidade, os centros mais pequenos, talvez para as pessoas ficarem a conhecer.

A finalizar a apresentação das sugestões sobre as actividades do projecto que nos pareceram pertinentes destaca-se ainda o comentário de um dos alunos, que incide sobre uma sensibilização para um esforço de melhoria dos trabalhos publicados:

(E.P.4) A tal questão da qualidade, do desenrasque. Se calhar tentar demonstrar às pessoas que não é só estar publicado, a intenção é se calhar, talvez acabar por fazer menos, mas com mais qualidade do que estar a fazer uma coisa qualquer só para dizer que sim.

No que respeita às sugestões mais relacionadas com o suporte tecnológico do projecto, há apenas a assinalar dois alunos que gostariam de ver a imagem do projecto modificada e outro que gostaria de ver um sistema mais rápido.

### **Categoria principal E. Avaliação de continuidade do projecto**

A avaliação da continuidade futura do projecto foi a última categorização de conteúdos que resultou da análise das entrevistas realizadas. Quisemos perceber qual a natureza das fundamentações apresentadas pelos alunos para a não continuidade, uma vez que a maior parte dos alunos suspendeu as suas publicações logo após a finalização das actividades curriculares, tendo-se recolhido um total de 22 referências, como se observa na Tabela 61.

**Tabela 61: Subcategorias e propriedades de referências à Avaliação de continuidade do projecto**

<b>Categoria principal E: Avaliação de continuidade do projecto</b>	
<b>Fontes</b>	<b>Referências</b>
<b>15</b>	<b>22</b>

Subcategorias		Fontes	Referências
E1. Não continuidade		14	21
<i>Propriedades</i>	1.1. Outros trabalhos para fazer	8	9
	1.2. A disciplina terminou	6	9
	1.3. Falta de motivação	2	2
	1.4. Não obrigatoriedade	1	1
E2. Continuidade		1	1
<i>Propriedades</i>	2.1. Visibilidade	1	1

Observámos que os principais argumentos apresentados para a não continuidade do projecto são a existência de outros trabalhos decorrentes da ocupação académica e o facto das actividades da disciplina se terem finalizado, como demonstram os seguintes exemplos de citações:

(E.P.1) É assim, eu acho que ela não está a ter continuidade porque nós não... neste momento temos cadeiras... temos unidades curriculares ou disciplinas, que... que... em que não somos obrigados a fazer isso e somos obrigados a fazer... somos obrigados como quem diz... mas, temos de fazer trabalhos teóricos que nos roubam algum tempo e ficamos sem tempo para fazer trabalhos práticos. Eu acho que devia haver uma ligação entre as disciplinas, que nos fizesse aliar a prática e a teórica.

(E.P.5) Eu acho que no final da unidade toda a gente dizia que sim, mas eu falo por mim, sinto-me completamente assoberbada com tanta coisa por fazer, com tantos trabalhos para todas as cadeiras em todas as semanas... rádio, é televisão, é escrita, é edição para acolá, é produção para acolá e tem sido impossível.

(E.P.10) Principalmente porque nós temos muitos trabalhos noutras cadeiras, e pensando bem, isso até poderia ser bom, poderíamos por no Posts. Se calhar por esquecimento, por... não digo indisponibilidade... sei lá, eu falo por mim, tenho sempre tanta coisa, que passa-me ao lado, mesmo.

(E.P.3) Acabou-se o semestre e começaram outras cadeiras.

(E.P.9) Levamos se calhar um bocadinho as coisas pelo lado de ser a cadeira e pronto... deixamos um bocado disso de parte por não termos a cadeira e não termos ninguém a pôr pressão do género “Têm de entregar” e tudo o mais... Mas pronto, eu acho que é isso mesmo, o facto de não termos mais...

Nas seguintes citações, os alunos interpretam a não continuidade do projecto pela sua clara dependência das actividades curriculares da disciplina de Cibercultura, demonstrando, num dos casos (E.P.3) alguma falta de motivação ou de recompensa pela continuidade das publicações:

(E.P.8) Realmente, eu tenho reparado nisso... eu própria não tenho ido lá, mas os meus colegas não têm continuado a postar. Talvez porque se tenha aquele pensamento de “era para a cadeira, a cadeira acabou, não se mexe mais”. Mas, realmente é um erro, é meu e dos meus colegas. Porque se estávamos a ser vistos, o nosso trabalho, poderia estar ali uma porta no futuro e nós não nos estamos a lembrar disso, estamos ligados às outras cadeiras do segundo semestre e a cadeira do primeiro, terminou por ali.

(E.P.12) Acho que a parte não positiva foi mesmo só nós vermos o Posts de Pescada como um trabalho de uma cadeira e quando essa cadeira acabou, o pessoal desligou-se bastante. Isso foi o pior que aconteceu nesse projecto. Acho que é a tal coisa, como eu já tinha dito, porque acho que é

um grande problema... nós na escola vemos as coisas como um... apenas como um trabalho, vamos ser avaliados. Pronto, fomos avaliados, foi um trabalho, está feito, depois é aquela coisa, se tivermos outra coisa para fazer, não fazemos porque temos outro trabalho numa cadeira e pronto, já fomos avaliados e... como sempre, escrever é o mais difícil. Se fosse fácil toda a gente o fazia.

(E.P.3) Não está a ter continuidade porque nós, como somos estudantes, nós pensamos “porque é que eu, que tenho tantos trabalhos que são obrigatórios vou estar a chatear-me a fazer outra coisa em que não estou a ser avaliada?!”.

Apesar deste quadro geral, um dos alunos entrevistado mantinha a intenção de continuar a sua actividade no blogue e no grupo do *Facebook*, justificando essa continuidade com a visibilidade que os seus trabalhos poderiam ter, como se observa na citação seguinte:

(E.P.1) Eu espero que tenha continuidade, já que atingimos aquela visibilidade fora da aula e da ESEC, espero bem que as pessoas reconheçam isso e que aproveitem esse facto para dar qualidade aos seus trabalhos. Já se viu que é uma coisa que tem visibilidade fora, portanto, espero que sim. Eu própria, pelo menos, quando estiver [...] vou ser a tal correspondente e espero que tenha coisas interessantes para que os outros possam ler.

### **6.3. A análise “Posts de Pescada” em resumo: reflexões e perspectivas**

A análise de conteúdo aos textos resultantes das entrevistas, a quinze dos alunos que integraram as actividades do projecto “Posts de Pescada”, permitiu-nos reunir um conjunto de perspectivas detalhadas sobre a sua experiência individual e colectiva. À semelhança do ciclo anterior, observámos nos seus discursos individuais uma grande riqueza de representações, que tentámos aprofundar com as entrevistas, para melhor compreender as sinergias da nossa estratégia pedagógica.

Começando pela avaliação global da experiência de aprendizagem, a análise permitiu-nos perceber que os alunos entrevistados a consideraram positiva, havendo maioritariamente quem valorize o facto de se terem exposto os trabalhos a pessoas externas, dentro e fora dos círculos sociais mais próximos dos alunos. Outras dimensões que observámos na nossa análise, no âmbito das argumentações para esse balanço positivo, foram sentimentos de trabalho sob pressão, e com menos representatividade, o sistema de avaliação dos trabalhos, o facto de se terem experimentado diferentes tipos de produção jornalística, com um sentimento de melhoria de competências próprias. Do lado oposto, os alunos não deixaram de referir aspectos menos positivos, incidindo com maior relevância em questões decorrentes do menor empenho de alguns pares, manifestado em atrasos na avaliação de trabalhos, ou na menor motivação.

A aproximação da experiência de aprendizagem a uma realidade profissional foi também declarada pela quase totalidade dos alunos; uma ideia essencialmente suportada nos prazos que havia para cumprir, no contexto de simulação de redacção para a produção de conteúdos, complementada por sentimentos de que se tratou de uma experiência útil na preparação para o mercado de trabalho, que ofereceu visibilidade nas redes sociais. Na verdade, os alunos consideraram que as suas aptidões profissionais saíram beneficiadas da participação no projecto, por exemplo em áreas como os géneros jornalísticos, o trabalho com a pressão do tempo e com rotinas, o trabalho em grupo, a escrita para a Internet, ou mesmo o desenvolvimento de um “olhar jornalístico”.

De forma a complementar a ideia de aproximação à realidade profissional sentida pelos alunos, procurámos esclarecer as suas noções de qualidade sobre os materiais que efectivamente eram publicados, e aqui as opiniões dividiram-se. Entre os que consideraram a existência de qualidade nalguns trabalhos, porque foram alvo do maior empenho por parte dos seus autores, e os alunos que, por outro lado, observaram nesses trabalhos menos rigor e disponibilidade, pareceu-nos notabilizar-se a questão do

tempo que foi dedicado à sua elaboração na representação do conceito de qualidade, em alternativa a considerações sobre a forma, conteúdo ou estrutura, que preferíamos ter observado. Na verdade, considerando que foi proposto um olhar estruturado para a avaliação entre pares dos trabalhos publicados, fomos de certa forma surpreendidos por uma presença tão ténue de critérios pessoais a sugerir uma representação sobre a qualidade do produto jornalístico nos relatos dos alunos.

No seguimento, o sistema de avaliação entre pares foi-nos descrito em quatro dimensões que partilham entre si a mesma relevância no conjunto de alunos entrevistados. Observámos novamente relatos marcados por uma consciencialização de que esse sistema permitiu uma aprendizagem decorrente da interacção com os pares, marcada por sentimentos de desconforto em tecer considerações sobre os trabalhos dos colegas. O sistema, nas referências ao seu elemento fundamental, o documento de rubricas, foi ainda descrito em termos antagónicos, entre os que sentiram dificuldades na sua aplicação e os que o consideraram um facilitador do processo de avaliação entre pares.

A percepção positiva da experiência de aprendizagem observada nos relatos dos alunos parece-nos também fortemente reforçada pelas referências de concordância em aspectos como o desenvolvimento da criatividade própria, da sensibilização para o funcionamento das redes sociais, em que nos pareceu destacar-se uma consciencialização para os benefícios potenciais da exposição no acesso à profissão, a par da noção de responsabilidade que essa exposição representa.

Quanto à experiência em comunidade, nosso segundo foco de interesse na análise de conteúdo, observámos maioritariamente referências que sugerem uma noção da sua existência, ainda que efémera, e sentimentos de pertença, nomeadamente decorrendo do reconhecimento de um interesse exterior nas actividades do projecto, de um objectivo partilhado e da interacção entre os participantes. As referências observadas do lado oposto apontam para sentimentos de falta de união no grupo e para a curta duração do projecto. Porém, a noção de existência de comunidade parece-nos que emerge também reforçada pelas representações dos sucessos conseguidos, nas quais se destaca claramente o facto de o projecto ter sido tema de uma crónica com expressão nacional sobre a blogosfera.

O nosso interesse nos relatos sobre a experiência em comunidade foi bastante mais além, uma vez que tentámos aprofundar as dimensões dessa representação nas entrevistas realizadas, com a inclusão de temáticas como sensibilidade política,

democracia, cidadania digital e *empowerment*. Tratam de temas relevantes, por um lado para um contexto de aprendizagem configurado para se desenvolver no campo do Ciberespaço, por outro pelas características que revestiram a própria participação dos alunos, nomeadamente nos processos de tomada de decisão sobre o projecto.

Em relação à observação de um sentimento de mudança na sensibilidade política, que procurámos no âmbito das estratégias e procedimentos subjacentes à funcionalidade e à orientação das acções adoptadas pelos grupos de trabalho, observámo-lo em cerca de dois terços dos alunos entrevistados. Estes alunos mencionaram a melhoria de capacidades diplomáticas, perante a necessidade de gestão de situações de impasse, e a orientação interna do grupo, no âmbito da participação nas decisões sobre a sua direcção. Foi interessante verificar que as representações da experiência de democracia, enquanto prática de gestão de consensos e mobilização de competências próprias em benefício da experiência colectiva, se tenham também concentrado na actividade desenvolvida pelo grupo de trabalho, e não pela experiência de toda a turma. Neste âmbito, os alunos representaram a experiência de democracia em relatos que incidem sobre a divisão equitativa das tarefas e, também, sobre a geração de consensos.

Finalmente, quisemos clarificar, com as nossas entrevistas, até que ponto é que a organização participada das actividades do projecto, entre a cooperação individual e as decisões colectivas, teria impactos numa consciencialização que conceptualizámos no âmbito do *empowerment*. Neste ponto pareceu-nos importante destacar que os resultados da análise tenham categorizado referências a “liberdade de acção”, “motivação e interesse” e “diferença do modelo tradicional de ensino”, que sugerem que a estratégia pedagógica tenha sucedido na diferenciação da experiência de aprendizagem destes alunos.

As representações relacionadas com a área do jornalismo propriamente dita, foram também uma perspectiva novamente explorada nas nossas entrevistas, em busca de outro nível de consciencialização, nos alunos, sobre o seu percurso até à profissão. Estes resultados foram destacados de uma forma mais particular numa das nossas publicações (Patrão & Figueiredo, 2011c). Observámos que apenas uma pequena parte dos alunos entrevistados se perspectiva claramente a trabalhar em áreas de especialidade do jornalismo, enquanto os outros, ou não sabem definir o que pretendem fazer, ou demonstraram expectativas abstractas, que vão pouco além do manifesto desejo de fazer parte dessa profissão. As razões para este resultado talvez se encontrem nos relatos em

que se justifica a não-projecção futura na profissão de jornalista com o argumento da imaturidade, também levantado pela nossa análise. Julgamos também que as dificuldades em perspectivar um futuro na profissão não possam ser desligadas do ambiente social e económico que se vive em Portugal na actualidade, em particular junto dos jovens que terminam o ensino superior. Porém, há a realçar que os alunos participantes revelam uma clara noção de que o ambiente profissional do jornalismo é exigente de competências e de disponibilidade.

Já sobre a definição de jornalista, as representações dos alunos servem-se essencialmente da dimensão ética da profissão, revelando desse ponto de vista uma concepção do jornalismo na sua função de serviço à sociedade, complementada por valores universais de compromisso com a verdade, a isenção ou a imparcialidade. Competências mais ligadas ao saber-fazer da profissão ficaram, estranhamente, pouco representadas nas definições relatadas pelos alunos entrevistados. Parece-nos que depois de uma experiência em que os participantes ensaiaram a produção jornalística, tendo sentido de perto os condicionalismos da gestão de tempo e de recursos, a produção de conteúdos e a sua avaliação, seria talvez de esperar que referissem com maior incidência algumas competências mais práticas. Ainda assim, observámos, com alguma relevância, referências a características como a curiosidade, a proactividade e a organização pessoal.

Quanto às expectativas futuras sobre as figuras de director e de colega de trabalho, as referências recolhidas na nossa análise apontam para perspectivas da sua participação inequívoca no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, ainda que tenhamos observado uma certa imagem de distância hierárquica na descrição da figura do director. Estas expectativas sugerem uma questão interessante, que futuramente poderia ser explorada nas representações dos alunos, sobre a importância atribuída à participação interpessoal de outros já incluídos na profissão nas expectativas de desenvolvimento profissional. Clarificar essa questão poderia ser mais um contributo para compreender as dinâmicas entre os actores que determinam a integração na profissão e o fenómeno do desenvolvimento profissional no jornalismo.

Sobre as sugestões apresentadas para um modelo de organização futura do projecto, o grupo dos alunos entrevistados diversificou-se bastante nas ideias, a maior parte delas incidindo sobre questões relacionadas com o projecto de publicação. Consideramos que algumas das sugestões são um reflexo claro de aspectos que não funcionaram da melhor forma, como por exemplo o desrespeito pontual pelos prazos

estabelecidos para a publicação e avaliação dos trabalhos. Alguns alunos, porém, apresentaram ideias interessantes, que iriam reforçar a divulgação do projecto ou envolver mais de perto os profissionais já na área.

Resta ainda resumir as argumentações dos alunos no que respeita à sua não-continuidade no projecto. Neste sentido, as justificações não nos trouxeram novidades em relação ao que foi o ciclo anterior: a vida académica continuou, naturalmente, com outros desafios exigentes de dedicação, faltando o tempo para a participação continuada no projecto. A finalização das actividades da disciplina de Cibercultura, para este grupo de alunos, foi também mencionada como razão para terminar a participação.

#### *A combinação blogue-Facebook: o par ideal*

Depois de investigados os pontos mais relevantes deste ciclo, nos depoimentos do conjunto de alunos entrevistados, verificamos que a nossa estratégia pedagógica reverteu, no essencial, em resultados comparáveis com os ciclos anteriores, em termos de participação global e envolvimento dos alunos. Argumentamos, portanto, que foi novamente criado um contexto de aprendizagem rico tendo elementos tecnológicos como mediadores, pela diversificação das actividades propostas e pelo envolvimento e iniciativa valorizadas do lado dos alunos, fundamentalmente alicerçado nas interacções sociais e na prática simulada do jornalismo no ciberespaço.

Parece-nos ainda relevante destacar que a estratégia pedagógica respondeu aos objectivos definidos na disciplina e contribuiu para as diferentes dimensões de consciencialização observadas nos relatos dos alunos (relevância dos pares para a aprendizagem própria, funcionamento das redes sociais, *empowerment*, sentimento de pertença a uma comunidade, percurso até à profissão).

A experiência de aprendizagem foi novamente representada como uma aproximação à realidade profissional, por ter mobilizado competências que os alunos encaram como necessárias nesse futuro, tendo-se também valorizado a exposição externa, que, sem qualquer dúvida, foi um dos factores que a diferenciou das anteriores. O tipo de participação específico deste grupo de alunos, diferenciado pelo maior compromisso e decisão iniciais, foi também percebido como uma novidade, o que nos permitiu questionar e procurar representações conceptuais associadas à compreensão dessa experiência em termos de sensibilidade política, democracia e cidadania digital.

Este conjunto de resultados contribuiu para ilustrar a riqueza do contexto de aprendizagem criado. Para além disso, a combinação entre o uso de um blogue e as principais funcionalidades que têm construído o sucesso da rede social *Facebook* ofereceram-nos uma perspectiva de continuidade que até ao momento não se tinha concretizado. Criada a estrutura de base, nada impediu que a continuidade do projecto fosse colocada à consideração de futuros grupos de alunos, permitindo-se também uma participação diferenciada aos que já haviam passado pela experiência pedagógica proposta, num único projecto de comunidade futura. Considerámos, por isso, que os resultados deste ciclo de investigação-acção representaram um ponto de chegada referencial para a abordagem à nossa problemática de como educar uma nova geração de jornalistas recorrendo às novas tecnologias, tendo-se concretizado uma intervenção na realidade que resultou numa experiência pedagógica diferenciada nos seus efeitos.

## **Parte 4 - Inovar o ensino formal de futuros jornalistas: uma proposta de modelo de estratégia pedagógica**

Após a conclusão dos ciclos de investigação-acção previamente apresentados, julgamos que será pertinente utilizar o conhecimento resultante da nossa reflexão e experiência para sintetizar um modelo de estratégia pedagógica, enquanto resposta possível ao problema de investigação que elegemos, de como educar uma nova geração de jornalistas através de experiências de aprendizagem inovadoras baseadas nas novas tecnologias. Assim, nesta secção do nosso trabalho, faremos uma síntese breve de alguns contributos teóricos que nos parecem relevantes, para de seguida apresentar esse modelo de estratégia pedagógica, que simbolicamente baptizámos como PEC, inspirados nas iniciais das suas quatro dimensões componentes: Participação, Exposição, Competência e Consciencialização.

### **7.1. Dois contributos para um modelo de estratégia pedagógica**

Antes disso, vamos tentar colocar o que foi o nosso percurso de investigação-acção diante de duas perspectivas teóricas: o modelo de tétrede para análise dos efeitos dos média, de McLuhan (Patrão & Figueiredo, 2011d) e a ideia de consciência, na teoria da actividade.

#### *McLuhan: da aldeia global à tétrede de efeitos dos média*

Ao observar à distância o percurso do nosso projecto de investigação-acção, alicerçado inicialmente no uso da plataforma *Moodle*, até à combinação mais consistente de blogue e *Facebook*, parece-nos que, em certos aspectos, se concretizou a visão de Aldeia Global de Marshal McLuhan (1962), uma das figuras mais influentes do estudo da comunicação. De outro ponto de vista, o nosso projecto parece homenagear a metáfora de alinhamento entre sala de aula e cidade, também sugerida por McLuhan e os seus colaboradores numa obra com o mesmo nome (M. McLuhan, Hutchon, & McLuhan, 1977), de onde decorre a sua suspeita de que “parecemos estar a aproximar-nos da era em que programaremos o meio, em vez do currículo.”(M. McLuhan, 2003, p. 53).

Reenquadrando a proposta de Mensing (2010) já assinalada diversas vezes no nosso trabalho, quando destaca a valorização de uma ideia de comunidade no debate sobre o futuro de uma educação para o jornalismo, por oposição à ideia de produção

industrial, esta autora aponta para a necessidade de centralizar o jornalismo nas suas raízes democráticas, aproveitando entretanto as mais recentes formas de criar, produzir e distribuir notícias. Esta visão, inspirada nas ideias de James Carey (1989) e John Dewey (1927), posiciona o jornalista em relação a uma comunidade e representa-o como repórter, editor e facilitador referenciado numa teia de relações. Uma educação para o jornalismo que partilhe desta abordagem reconhece que a produção jornalística enquadrada numa rede é diferente de uma produção mais industrializada, quanto à definição dos seus destinatários, e que os alunos nesse percurso devem aprender e praticar a colaboração com essa comunidade, desenvolvendo competências essenciais de moderação e facilitação, de maneira a retirar vantagens dessas diferenças.

A relevância das ideias de Marshall McLuhan, neste contexto, está no facto de o pensador ter antevisto, com muitos anos de avanço, este novo mundo, em que uma nova variedade de jornalismo é necessária, tendo contribuído assim para a sua compreensão. Na verdade, se recordarmos a utopia de “*Big Community*” proposta por John Dewey na obra “*The Public and Its Problems*” (1927), talvez possamos arriscar defender que a “aldeia global” de McLuhan seja a “grande comunidade”, de Dewey alargada ao mundo e reforçada pelo poder da interdependência electrónica.

Um dos grandes legados de Marshall McLuhan decorre do seu pensamento analítico sobre as características e significados associados aos média em sociedade, e surge-nos concentrado na obra “*As Leis dos Média*” (M. McLuhan & McLuhan, 1988), publicada já após a sua morte, com a participação concludente do seu filho. Esta obra surge como um esforço de reificação científica das suas ideias, como explica Eric McLuhan no prefácio desse livro, onde, seguindo a formulação de Karl Popper, de que “o conhecimento objectivo é algo enunciado de tal forma que possa ser refutado”, procuraram definir argumentos sobre os média que pudessem ser universalmente testados. Deste esforço resultaram quatro princípios fundamentais, que consideraram leis sobre os média, sugeridos na forma de questões que aqui nos parecem pertinentes de recordar em benefício do argumento:

- O que é que um artefacto **realça** ou intensifica, ou torna possível ou acelera?
- Se algum aspecto da situação foi alargado, ou realçado, o que ficou deslocado ou **tornado obsoleto** nas suas imediações?

- Que recorrência de acções prévias e serviços é colocada em jogo pela nova forma? Que territórios, mais antigos e obsoletos, são **recolocados** e herdados na nova forma?
- Quando levado aos limites do seu potencial, a nova forma tende a **reverter** para as suas características originais. Qual é o potencial de reversão da nova forma?

Estas questões fundamentais foram, então, aplicadas de forma exaustiva recorrendo a um modelo em tétrede para analisar, não só os média, mas também uma quantidade variada de produtos resultantes da actividade humana, tendo os autores concluído que todos “manifestavam as mesmas quatro dimensões.” (p.ix), confirmando essa relação entre artefacto e palavra. A aplicação desse modelo em tétrede pressupõe uma interpretação holística que inclua espaço e contexto, o que permite explorar significados numa relação de reflexividade entre o novo e o antigo, entre o prévio e o posterior, o antes e o depois. Os autores apelam mesmo ao uso separado das funções reconhecidas aos hemisférios cerebrais, de maneira a separar visualmente o que é figura proeminente daquilo que será fundo, ou envolvimento contextual. Foi esse desafio que tentámos consensualizar relativamente ao nosso percurso de investigação-acção.

Considerando que o modelo da tétrede de McLuhan resulta de um esforço de entendimento para uma clarificação de significados estruturada em torno de quatro dimensões reflexas, tentámos aplicá-lo às sucessivas opções de suporte tecnológico usadas no nosso projecto. Essas opções representam uma mudança de meio tecnológico mediador, pelo que, em princípio, seria possível reconhecer para cada caso o que foi realçado, tornado obsoleto, recuperado de tradições passadas e revertido quando levado ao extremo. O Quadro 13 sintetiza os pontos-chave dessa reflexão, que clarificaremos em seguida.

O uso do *Moodle* como plataforma de gestão da aprendizagem realçou, na nossa interpretação, o acesso a conteúdos e a sua distribuição dentro do grupo de referência, assim como a comunicação entre os actores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. As ferramentas de fórum e de conversa síncrona incluídas no *Moodle* recuperaram a importância da comunicação baseada na palavra e no discurso escrito, bem como o comprometimento pessoal e o envolvimento dos actores com essa forma de comunicação.

O que ficou obsoleto, até um certo ponto, foram as estratégias mais canônicas de ensino, tendo-se simultaneamente criado um canal permanente para a continuidade das actividades académicas. De uma forma abrangente, parece-nos que o ciclo do *Moodle* representou um ponto de viragem, que libertou a sala de aula dos constrangimentos de espaço e do tempo. Levando este meio tecnológico ao extremo das suas potencialidades, e considerando a sua relativa limitação na geração externa de interacções, apesar da sua independência no que refere a tempo e espaço, a experiência de aprendizagem poderia tornar-se uma burocracia fechada, de troca de conteúdos e de publicação em fóruns, como uma aldeia isolada do mundo.

**Quadro 13: A téttrade de McLuhan aplicada aos nossos ciclos de investigação-acção**

Dimensões da Téttrade para análise dos média		Ciclo <i>Moodle</i>	Ciclo <i>Dolphin</i>	Ciclo <i>Blogue/Facebook</i>
Figura	Acentua	Comunicação e distribuição de conteúdos	Sentido de comunidade	Visibilidade
	Recupera	O nexos de discurso escrito	O contexto democrático da <i>Ágora Grega</i>	Participação social
Fundo	Torna obsoleto	Factor tempo em sala de aula	Dispersão de ferramentas de interacção social. O laço académico é questionado	Ensino enquanto contexto fechado
	Reverte	Burocracia virtual fechada	Colaboração sem mecanismos de controlo	Aprendizagem pela prática da competência

O segundo ciclo de investigação-acção realçou o sentido de comunidade e um apelo a uma cidadania mais refinada, o que foi permitido pela plataforma *Dolphin*. Isso foi visível, por exemplo, na aceitação pelos alunos das avaliações dos seus pares, das revisões propostas à produção jornalística, na negociação de estratégias comuns para a orientação editorial das suas publicações on-line. Estes exemplos, até certo ponto, são uma imagem recuperada do contexto da *Ágora* da Grécia clássica, enquanto representação simbólica de uma esfera de influência comunitária. A plataforma *Dolphin* representou uma solução para tornar as ferramentas de interacção social disponíveis na Internet, oferecendo todas as funcionalidades desse *software* social, como fóruns, *chats*, *blogues*, agendas de eventos, entre outros.

Este contexto tornou obsoleta uma visão mais estreita sobre as plataformas de gestão da aprendizagem a distância, mais focadas no conteúdo que na interação, mais direccionadas para a organização e entrega de sessões, do que para a criação de um contexto de aprendizagem mais rico. Porém, apesar dos resultados obtidos, a fraca visibilidade externa dos trabalhos persistiu nesta solução, nomeadamente no que respeita à sua capacidade de se mostrar e atrair outros interessados que contribuíssem para o desenvolvimento dos alunos e para a sua motivação. Levado ao extremo nas suas possibilidades, imaginamos que o contexto *Dolphin* reverteria numa colaboração e interação intensas, talvez perturbadas pela falta de mecanismos para as controlar e, essencialmente, falhando na sua capacidade de transformar colaboração numa genuína ligação ao mundo exterior.

O terceiro ciclo de investigação-acção, cujas actividades se reflectiram num blogue, tipo portefólio colectivo, referenciado num grupo aberto na plataforma *Facebook* resolveu algumas das limitações dos ciclos anteriores. Nenhuma das experiências prévias deu aos participantes acesso a uma exposição tão grande, manifestada no número de pessoas que se associaram ao grupo além dos alunos. Este factor renovou a ideia de uma participação social mais abrangente, que inclui não apenas os estudantes do projecto, mas outros alunos, profissionais, e perfeitos desconhecidos provenientes das redes sociais de cada um dos participantes, que foram contribuindo com presença e comentários.

À luz da téttrade de McLuhan, o terceiro ciclo representa o realce da exposição dos alunos e dos seus trabalhos, recuperando o ideal da participação social da sala de aula tradicionalmente fechada. Até certo ponto, coloca na penumbra abordagens de ensino mais tradicionais, que ainda enclausuram os alunos num espaço, quando deveriam ser ensinados tão cedo quanto possível a interagir e a colaborar com o mundo. Também nos parece que, levado ao extremo, o potencial desta solução resultaria num ambiente demasiado informal para ter alguma utilidade para um contexto tradicional e estruturado de ensino. Porém, a ligação entre estudantes, profissionais e outras partes interessadas poderia reverter idealmente numa versão renovada da forma tradicional de formação de jornalistas, na prática quotidiana das competências com uma supervisão de um par mais experiente.

Visualizamos nesta reflexão inspirada no modelo de téttrade as formas diferenciadas de participação por parte dos alunos em cada um dos ciclos, que foram permitidas e impulsionadas pelo mediador tecnológico, chegando mesmo às

representações de comunidade. Também nos parece importante realçar como a exposição externa dos resultados da actividade se foi assumindo como um requisito ao longo do percurso, e como se modificaram as oportunidades de consciencialização, sempre resultando da mobilização de competências para a prática.

#### *A teoria da actividade:*

Recuperando, agora, o que já havíamos sinalizado sobre a abordagem da teoria da actividade, na contextualização da plataforma *Moodle*, a propósito de uma reflexão sobre plataformas de ensino a distância, tínhamos salientado a sua adequação à análise das actividades que envolvem o ser humano no geral, nomeadamente sobre a natureza dos instrumentos usados nessas actividades e as relações contextuais daí resultantes. O seu modelo estrutural, como foi proposto por Engeström (1987), permitiria uma nova incursão faseada pelo nosso percurso de investigação-acção, em que poderíamos aproveitar cada um dos componentes do modelo para reflectir nos impactos das suas relações de mediação. Mais do que explorar a descrição desse percurso, que nos parece já suficientemente demonstrada, interessa-nos, todavia, lembrar dois dos seus princípios de base, apresentados nas contribuições originais para esse modelo teórico, de Leontiev e de Vygotsky, que são a ideia de unidade entre consciência e actividade e a natureza social da mente humana.

O primeiro deles refere que a consciência se desenvolve no contexto da relação entre sujeito e objecto, o segundo, que a sociedade e a cultura são forças que influenciam o que resulta da consciência (Kaptelinin & Nardi, 2006, p. 66). Do nosso ponto de vista, a visão global de que “consciência” resulta da “acção” complementa um argumento em favor das opções pedagógicas que testámos nos nossos ciclos de investigação-acção. Perseguimos intencionalmente, com as actividades organizadas, o despertar de uma ideia de consciencialização nos alunos, que beneficie a sua autonomia e a sua transição para o mercado de trabalho. De certa forma, no nosso percurso usámos aquilo que Lektorsky (2009) chama *mediação reflexiva*, ao visitar os principais componentes do modelo de Engeström, propondo esse processo como modo de mudança da actividade colectiva, como conclui na citação seguinte:

Assim, a investigação como um tipo de reflexão sobre a actividade humana pode modificar os seus objectos. Porém, isto apenas acontece quando não existe apenas pesquisa, mas também um projecto de mudança da actividade existente e a geração de uma actividade nova. Isto significa que os seres humanos que são objecto de pesquisa, como um tipo de reflexão, aceitam os resultados da

investigação e sugerem modos de transformação da actividade, produzem uma nova mediação da sua actividade e assim a modificam. Se os resultados da investigação são desconhecidos para os seres humanos que estão a ser investigados, ou se eles não aceitam esses resultados, ou ainda se um investigador não sugere um projecto para gerar uma nova actividade, o objecto de investigação não muda. A investigação como actividade é diferente da actividade que é objecto de investigação. Por outro lado, nalguns casos se as pessoas aceitam os resultados da investigação e os projectos sugeridos para mudar a sua vida, poderão re-mediatar a sua actividade e criar algo que não é apenas novo, mas que não tem uma ligação real ao seu passado. (p.87)

## 7.2. O modelo PEC – a síntese de uma estratégia pedagógica possível

Chegados a este ponto poderemos finalmente descrever os componentes que nos parecem integrar uma proposta de modelo de estratégia pedagógica que responda à questão de como educar uma nova geração de jornalistas através de experiências de aprendizagem inovadoras baseadas nas novas tecnologias. É importante assinalarmos que este modelo teórico não pretende revestir um carácter preditivo ou explicativo do fenómeno em causa, mas apenas concretizar em síntese as dimensões constituintes deste nosso percurso de investigação-acção, para que outras partes interessadas o possam simular e testar, desenvolver, ou mesmo usar como fundamento de expansão do problema em causa através de outras metodologias de investigação.

Como se observa na Figura 32, o modelo PEC compõe-se de quatro dimensões que já destacámos previamente: participação e exposição, consciencialização e competência. De uma forma mais abrangente, podemos referir que o modelo PEC funciona partindo da relação entre participação e exposição, para obter competência e consciencialização.

Figura 32: Representação visual do Modelo PEC



Observamos que as dimensões de participação e exposição estão situadas num âmbito relacionado com a actividade propriamente dita, tendo entre si duas setas concêntricas, que pretendem descrever uma relação dinâmica entre elas e mutuamente dependente, em que participação dá lugar a exposição e exposição dá lugar a participação.

Por participação enquadrada no âmbito da actividade, entendemos o conjunto de iniciativas e oportunidades constituídas para integrar um projecto comum que seja sugerido. Este projecto tem necessariamente de privilegiar algum tipo de produção jornalística, cumprindo os requisitos regulamentares e necessários a um enquadramento

local, em pleno respeito pelos direitos e deveres das partes interessadas. Nesta dimensão integramos uma lógica de equilíbrio entre trabalho individual e esforço colectivo, que foi testada ao sugerirmos uma organização dos alunos em grupos mais pequenos. Essa organização obriga à definição de estratégias, direcções, prazos e tarefas pelo próprio grupo. No que respeita à exploração da participação, implica ainda valorizar as iniciativas, opiniões e expectativas dos alunos, dentro do que efectivamente é permitido, sem atropelar os normativos estabelecidos. Dentro da dimensão da participação, cabe também um sistema de avaliação entre pares, que possibilite um questionamento sobre os objectos produzidos, não só para quem os produz, como para quem os aprecia. No nosso caso, as actividades curriculares, organizadas essencialmente em função do projecto de publicação, nunca dispensaram a realização de discussões temáticas enquanto forma de abordagem a conceitos e ideias centrais no programa da disciplina.

A dimensão de exposição dá uma razão de existência ao projecto. Do nosso ponto de vista funciona como uma consequência, um fim das actividades de participação, que se cataliza como factor de motivação, convidando a um maior envolvimento por parte dos alunos. Despir a produção jornalística desta dimensão retira-lhe uma parte essencial, que é a sua função social.

É da relação dinâmica e sinérgica entre participação e exposição que esperamos obter competência e consciencialização. Aqui situamo-nos num âmbito de resultados esperados, não de uma forma linear, directamente consequente, mas intencional e premeditada. Confiamos que a prática beneficia o desenvolvimento da competência, principalmente situada num contexto real. Aliás, observámos nos nossos ciclos de investigação-acção essa ideia representada nos relatos dos alunos entrevistados, quando se referem à aproximação da experiência a um futuro profissional perspectivado. Por outro lado, também nos parece que uma estratégia pedagógica alicerçada nestes termos vem favorecer claramente o desenvolvimento de uma consciencialização pessoal sobre o percurso até à profissão.

## Conclusão

Próximos, agora, da conclusão desta tese, em que apresentámos uma abordagem ao problema de como educar uma nova geração de jornalistas através de experiências de aprendizagem inovadoras baseadas nas novas tecnologias, é para nós importante sintetizar brevemente os principais pontos de chegada do nosso trabalho, recapitulando os seus resultados para fundamentar um argumento final.

Na parte introdutória deste trabalho reunimos um conjunto diversificado de impressões que nos permitiram compreender o contexto de funcionamento da área do jornalismo em Portugal e no mundo. Essa compreensão parece-nos determinante para que a área da educação em jornalismo possa estar mais próxima dessa realidade, seja na preparação de profissionais dotados das competências exigidas, seja contribuindo com mais conhecimento e investigação.

Ao descrever os nossos ciclos de investigação-acção, fomos orientados por uma preocupação com a exaustividade na descrição dos relatos das experiências, sendo que reconhecemos que a utilidade futura deste nosso estudo dependia desse rigor. Ao apresentar o primeiro ciclo, as experiências preliminares na plataforma *Moodle*, salientámos os indicadores que nos permitiram observar um contexto de aprendizagem amplificado pela tecnologia, com mais motivação e participação dos alunos.

A estratégia pedagógica testada inicialmente, baseada em projecto de publicação, avaliação entre pares e discussão temática, decorreu como uma experiência diferenciada, eminentemente social, liberta dos constrangimentos espaciais e temporais da sala de aula, tendo-se também observado indícios de uma consciência comunitária e de um primeiro momento de percepção sobre a realidade profissional, por via das práticas sugeridas. Foram estes indicadores que nos permitiram definir um conjunto de questões que levámos para um segundo ciclo, abandonando, porém, a plataforma *Moodle* e o isolamento a que votava os alunos e os seus trabalhos, numa altura de expansão das redes sociais mais abertas.

No segundo ciclo testou-se sensivelmente a mesma estratégia pedagógica. Porém, preparámo-nos, como investigadores, para recolher e observar uma primeira definição da construção social e cultural da experiência de aprendizagem, da perspectiva dos alunos, atentando também na exploração do potencial de desenvolvimento de uma comunidade, que a plataforma *Dolphin* prometia gerir pelas suas características e pela

sua livre instalação e acesso no ciberespaço. A nossa reflexão sobre este movimento, que se fundamentou nos relatos dos alunos, mostrou-nos a representação da experiência de aprendizagem como aproximada às expectativas de um futuro profissional e às vantagens da Internet para uma promoção pessoal, por via da exposição de trabalhos jornalísticos. Observámos também como o sistema de avaliação entre pares foi representado pelos alunos, como tendo servido de mediador de uma aprendizagem entre colegas, reflectida com maior relevância numa noção de melhoria dos trabalhos produzidos, e acompanhada pelo incómodo em avaliar os colegas.

Partindo ao encontro das representações associadas a um futuro na profissão de jornalistas, neste grupo de alunos, fomos confrontados com dois reportórios discursivos, um dos quais que evoca o “estar no jornalismo”, envolvido profundamente nas actividades e na agitação da profissão, diante de um outro que apela ao “ser na profissão”, onde foram recorrentes as dimensões mais correntemente associadas à ética profissional e à função social do jornalismo, ao serviço do público. Estes dois discursos pareceram-nos uma manifestação de consciencialização dos alunos, relacionada com o seu percurso até à profissão. Por outro lado, a comunidade desejada falhou, diante da ausência dos atractivos da exposição externa e pelo fim das actividades curriculares formais.

Um terceiro ciclo de investigação-acção testou uma combinação entre um blogue de tipo portefólio colectivo e um grupo aberto na rede social *Facebook*. Este teste à estratégia pedagógica foi novamente descrito pelos alunos como um contexto de simulação profissional, pela mobilização de competências práticas, associado a sentimentos e representações que pertencem a uma esfera da profissão de jornalista, contexto esse impulsionado claramente pela maior exposição externa permitida pelo *Facebook*. O suporte tecnológico escolhido funcionou para apoiar as interacções sociais dos alunos e dos seus grupos de trabalho, tendo simplificado as operações técnicas de publicação.

Quanto à análise das percepções dos alunos, foi possível encontrar novas dimensões da consciencialização, nomeadamente incidindo sobre a relevância dos pares para a aprendizagem própria, sobre o funcionamento das redes sociais, associadas a representações situadas no âmbito do *empowerment*, do sentimento de pertença a uma comunidade, e do percurso até à profissão. Neste terceiro ciclo representou-se um aproveitamento das novas oportunidades para a prática do jornalismo permitidas no ciberespaço e, novamente, descreveu-se a riqueza do contexto de aprendizagem criado.

Estes resultados, aqui numa breve síntese dos nossos três ciclos de investigação-acção, contribuem para o argumento central que pretendíamos demonstrar nesta tese, de como uma estratégia pedagógica apoiada numa relação dinâmica e interdependente entre duas dimensões decorrentes do âmbito da actividade, nomeadamente participação e exposição, resultou em sinergias observadas nas representações dos alunos sobre a experiência de aprendizagem, que se situam no âmbito da competência prática em jornalismo e da consciencialização pessoal sobre um percurso até à profissão.

A actividade gerada pela estratégia pedagógica enquadrou o que entendemos como participação dos alunos, propondo um projecto comum de publicação de trabalhos no cibernespaço, recorrendo à organização de pequenos grupos de trabalho dotados de uma autonomia relativa, cerceada pelos limites dos objectivos da disciplina, mas completamente aberta no que respeita à selecção de conteúdos e de formas, complementada por um sistema de avaliação entre pares e pela discussão temática de problemáticas e conceitos.

Na verdade a participação dos alunos na experiência de aprendizagem foi uma constante ao longo dos três ciclos de investigação-acção realizados. Tanto no segundo, como no terceiro ciclo foram observados dados que nos permitem considerar essas experiências de aprendizagem como diferenciadas, nos percursos académicos dos alunos participantes. A acompanhar as práticas profissionais sugeridas na estratégia pedagógica foi tomando forma um desejo de exposição, que veio trazer um sentido de utilidade aos trabalhos que foram produzidos. A exposição, assim, veio oferecer um sentido renovado à prática, e por sua vez, a prática assumiu mais relevância pela exposição.

Considerando os resultados da interacção dessas duas dimensões, participação e exposição, e entrando no âmbito dos resultados da estratégia pedagógica, os relatos dos alunos, que nos serviram de base de reflexão, suportam a ideia de que as actividades propostas foram entendidas como uma aproximação à realidade profissional, pela mobilização de práticas que são por eles perspectivadas num futuro profissional no jornalismo, e desse ponto de vista, facilitadoras de um processo de consciencialização sobre o percurso até à profissão.

Este argumento, circunscrevendo-se apenas aos resultados da nossa experiência, não perde relevância para informar futuros projectos de investigação que se revejam no âmbito da qualificação e da melhoria da educação superior para o

jornalismo, já que por essa via serão também contributos importantes para a compreensão desse contexto e, sobretudo, para a validação das práticas pedagógicas das organizações.

## Bibliografia

- About Moodle: philosophy. (2014). Disponível em <http://docs.moodle.org/27/en/Philosophy>.
- Adam, G. S. (2001). The Education of Journalists. *Journalism*, 2(3), 315–339.
- Anderson, C. (2009). *Free: the future of a radical price*. London: Random House Business Books.
- Araújo, V., Neto, P., Cheta, R., & Cardoso, G. (2009a). Espectadores e participantes: da questão sociológica à questão económica. In G. Cardoso, R. Espanha, & V. Araújo (Eds.), *Da Comunicação de Massa à Comunicação em Rede* (pp. 125–142). Porto: Porto.
- Araújo, V., Neto, P., Cheta, R., & Cardoso, G. (2009b). Os Produtores: Jornalistas e Utilizadores. In G. Cardoso, R. Espanha, & V. Araújo (Eds.), *Da Comunicação de Massa à Comunicação em Rede* (pp. 67–99). Porto: Porto Editora.
- Atton, C. (2009). Alternative and Citizen Journalism. In K. Wahl-Jorgensen & T. Hanitzsch (Eds.), *The Handbook of Journalism Studies* (pp. 265–278). New York: Routledge.
- Bastos, H. (2000). *Jornalismo Electrónico - Internet e Reconfigurações de Práticas nas Redacções*. Coimbra: Minerva Editora.
- Bastos, H. (2012). A Diluição do Jornalismo no Ciberjornalismo. *Jornalismo & Jornalistas*, pp. 6–14. Lisboa.
- Becker, L. B. (2003). Introduction: Developing a Sociology of Journalism Education. In R. Froehlich & C. Hotlz-Bacha (Eds.), *Journalism Education in Europe and North American: an International Comparison* (pp. 11–17). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Beckett, C. (2008). *Supermedia: Saving Journalism So It Can Save the World*. Wiley-Blackwell.
- Bercowitz, D. A. (2009). Reporters and Their Sources. In K. Wahl-Jorgensen & T. Hanitzsch (Eds.), *The Handbook of Journalism Studies* (pp. 102–115). New York: Routledge.
- Bergson, J. (2014). Knowledge How. Disponível em <http://philpapers.org/browse/knowledge-how>.
- Bigi, H. (2012). Journalism Education between Market Dependence and Social Responsibility - An examination of trainee journalists. Berne: Haupt.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdia, M., & Palincsa, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 369–398.
- Bodnar, I. (2012). Aristotles' Natural Philosophy. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2012.). Disponível em <http://plato.stanford.edu/archives/spr2012/entries/aristotle-natphil/>.
- Bogart, L. (2004). Reflections on content quality in newspapers. *Newspaper Research Journal*, 25(1), 40–53.
- BOONEX. (2010). BoonEx - Community Software Experts. Disponível em <http://www.boonex.com/>.
- Bowman, S., Willis, C., & Lasica, J. D. (2003). *We Media - How audiences are shaping the future of news and information*. Reston: The Media Center - The American Press Institute.
- Cabral, M. V. (2013). Portugal e a Europa em retrospectiva. In *25 anos de Portugal europeu: Comentários ao estudo (versão de trabalho)* (pp. 123–150). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Carey, J. W. (1989). *Communication as Culture: Essays on Media and Society*. New York: Routledge.
- Cascais, F. (2004). O ensino do/para o jornalismo e a formação profissional. *Comunicação E Sociedade*, 5, 85–93.
- Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy: reflections on the internet, business and society* (1.<sup>a</sup> ed.). New York: Oxford University Press.
- Chavis, D. M., Hogge, J. H., Mcmillan, D. W., & Wandersman, A. (1986). Sense of community through Brunswik's lens: A first look. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 24–40.
- Clancey, W. J. (1995). A Tutorial on Situated Learning. In *Proceedings of the International Conference on Computers and Education* (pp. 49–70). Taiwan: AACE.
- Cohen, A. P. (1985). *Symbolic Construction of Community*. Taylor & Francis.
- Cole, J., & Foster, H. (2009). *Using Moodle: Teaching with the Popular Open Source Course Management System* (2.<sup>a</sup> ed.). O'Reilly Media.
- Comissão de Ética, Sociedade e Cultura. (2010). Audições realizadas na Comissão de Ética, Sociedade e Cultura no âmbito da liberdade de expressão e da liberdade de imprensa. Assembleia da República Portuguesa. disponível em [http://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/coleccoes\\_relatorio.pdf](http://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/coleccoes_relatorio.pdf).
- Commission Nationale Paritaire de l'Emploi des Journalistes. (2008). Référentiel général des formations au journalisme. Disponível em <http://tinyurl.com/pjd9c2o>.
- Conselho Regulador da ERC. (2012). Deliberação 2/CONT-NET/2012. Entidade Reguladora para a Comunicação Social. Disponível em <http://www.erc.pt/pt/deliberacoes>.
- Correia, F., & Baptista, C. (2007). *Jornalistas do Ofício à Profissão: Mudanças no Jornalismo Português (1956 - 1968)*. Lisboa: Caminho.
- Costa, F. A. (2007). Tecnologias Educativas: Análise das dissertações de mestrado realizadas em Portugal. *Sísifo - Revista de Ciências Da Educação*, (3), 7–24.
- Cowan, G., & Westphal, D. (2010). *Public Policy and Funding the News*. California: USC Annenberg School of Communication & Journalism.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research - Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3rd ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383–412.
- Da Silva, M. T. (2008). As cartas dos leitores no Público e no Diário de Notícias. *Observatorio Journal*, (5), 263–279.
- Dawson, T. (2012). Think of a number and double/halve it: the science behind online subs pricing [Blogue]. Disponível em <http://tinyurl.com/7gwjs6x>.
- De Burgh, H. (2003). Skills are not enough - The case of journalism as an academic discipline. *Journalism*, 4(1), 95.112.
- De Burgh, H. (2005). *Making Journalists - Diverse models global issues*. New York: Routledge.

- Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto da Assembleia da República, I Série - A Diário da República 5122–5138 (2005).
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, I Série - A Diário da República 2242–2257 (2006).
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within* (Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century). Paris: UNESCO.
- Despacho n.º 15122/2011 de 8 de Novembro, do Instituto Politécnico de Coimbra, II Série Diário da República 44366–44371 (2011).
- Despacho n.º 16470-AQ/2007 de 27 de Julho, do Instituto Politécnico de Coimbra, II Série Diário da República § 21424 145–150 (2007).
- Deuze, M., Neuberger, C., & Paulussen, S. (2006). Journalism Education and Online Journalists in Belgium, Germany, and The Netherlands. *Journalism Studies*, 5(1), 19–29.
- Dewey, J. (1927). *The Public and its Problems*. New York: Holt.
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. New York: Simon & Shuster.
- Direcção Geral do Ensino Superior. (2013). *Ciclos Autorizados*. Disponível em <http://tinyurl.com/mmql6qd>.
- Domingo, D., Quandt, T., Heinonen, A., Paulussen, S., Singer, J. B., & Vujnovic, M. (2008). Participatory Journalism Practices in the Media and Beyond: An internacional comparative study of initiatives in online newspaper. *Journalism Practice*, 2(3), 326–342.
- Dougiamas, M., & Taylor, P. (2003). Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. In D. Lassner & C. McNaught (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003* (pp. 171–178). Honolulu, Hawaii, USA: AACE.
- Dougiamas, M., & Taylor, P. C. (2002). Interpretative analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle. In 2nd Conference of HERDSA. Perth.
- Duarte, J. A. M., & Gomes, M. J. (2011). Práticas com a Moodle em Portugal. In P. Dias & A. J. Osório (Eds.), *Actas da VII Conferência Internacional de Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação* (pp. 871–882). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Estanque, E. (2013). Trabalho, inovação e Coesão Social. In 25 anos de Portugal europeu: Comentários ao estudo (versão de trabalho) (pp. 85–122). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- European Journalism Training Association. (2006). *The Tartu Declaration*. Disponível em <http://tinyurl.com/lmkyepz>.
- Fantl, J. (2014). Knowledge How. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition). Disponível em <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/knowledge-how>.
- Fernandes, J. (2008). O Moodle nas Escolas Portuguesas - Números, Oportunidades, Ideias. In *Actas do encontro CaldasMoodle'08* (pp. 132–148). Caldas da Rainha: EDUCOM - Associação Portuguesa de Telemática Educativa.
- Ferreira, P. (2007). “Sem bons jornalistas não há Democracia” - Entrevista a Bill Kovach. *Revista JJ*, pp. 16–20. Lisboa.

- Fidalgo, J. (2006). O lugar da ética e da auto-regulação na identidade profissional dos jornalistas (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho - Instituto de Ciências Sociais, Braga. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6011>.
- Fidalgo, J. (2008). *O Jornalista em Construção*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, A. D. (1989). Computadores nas Escolas. *Colóquio-Ciências*, (4), 76–89.
- Figueiredo, A. D. (2005). Learning Contexts: a Blueprint for Research. *Interactive Educational Multimedia*, 11, 127–139.
- Fishman, J. (1980). *Manufacturing news*. Austin: University of Texas Press.
- Foote, J. (2008). WORLD JOURNALISM EDUCATION CONGRESS. *Journalism Studies*, 9(1), 132–138.
- Fox, S. (2000). Communities of Practice, Foucault and Actor-Network Theory. *Journal of Management Studies*, 37(6), 853–867.
- Freire, P. (1970a). *Cultural Action for Freedom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Freire, P. (1970b). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1992). *A Importância do Ato de Ler: em Três Artigos que se Completam* (4.<sup>a</sup> ed.). S.Paulo: Cortês Editora.
- Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness*. London: Continuum.
- Frith, S., & Meech, P. (2007). Becoming a journalist: Journalism education and journalism culture. *Journalism*, 8(2), 137–164.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London and New York: Taylor & Francis.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Gergen, K. (2001). *Social Construction in Context*. London: SAGE Publications Ltd.
- Giles, R. H. (2010). New economic models for U.S. journalism. *Daedalus*, 139(2), 26–38.
- Gilmore, D. (2004). *We the Media*. Sebastopol, USA: O'Reilly Media, Inc.
- Gomes, A., Manuel, A., Rodrigues, A., Borga, C., Andringa, D., de Abreu, D., ... Ferreira, L. (2011). *Ser Jornalista em Portugal - Perfis sociológicos*. (J. Rebelo, Ed.) (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Gordon, R. (2003). The meanings and implications of convergence. In K. Kawamoto (Ed.), *Digital Journalism: Emerging Media and Changing Horizons of Journalism*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Graça, S. M. (2007). *Os Jornalistas Portugueses: dos problemas da inserção aos novos dilemas profissionais*. Coimbra: Minerva Editora.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research - Social research for social change* (2.<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Grieves, K. (2011). TRANSNATIONAL JOURNALISM EDUCATION. *Journalism Studies*, 12(2), 239–254.

- Hargreaves, I. (2003). *Journalism: Truth or Dare*. New York: Oxford University Press.
- Hermida, A. (2010). Twittering the News - The emergence of ambient journalism. *Journalism Practice*, 4(3), 297–308.
- Hirst, M. (2010). JOURNALISM EDUCATION “DOWN UNDER” A tale of two paradigms. *Journalism Studies*, 11(1), 83–98.
- Hoynes, W., & Croteau, D. (2005). *The Business of Media: Corporate Media and the Public Interest* (2.<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Hummel, R., Kirchhoff, S., & Prandner, D. (2013). Which Education for which Journalism. Presented at the 3rd World Journalism Education Congress, Mechelen, Belgium.
- Jacobs, G. (2011). Press conferences on the Internet: Technology, mediation and access in the news. *Journal of Pragmatics*, 43(7), 1900-1911.
- Jarvis, J. (2006). Networked journalism. Disponível em <http://www.buzzmachine.com/2006/07/05/networked-journalism/>.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Joseph, B. (2009). Journalism Education. In K. Wahl-Jorgensen & T. Hanitzsch (Eds.), *The Handbook of Journalism Studies* (pp. 42–56). New York: Routledge.
- Kaptelinin, V., & Nardi, B. A. (2006). *Acting with Technology: Activity Theory and Interaction Design*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 567–605). Thousand Oaks: SAGE.
- Kennedy, D. (2010). A multitasking, multimedia journalist [Blog]. Disponível em <http://tinyurl.com/luxjaoz>.
- Kirschner, P., Van Vliessen, P., Hummel, H., & Wigman, M. (1997). The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*, 22(2), 151–171.
- Klarsfeld, A. (2000). La Competence, ses définitions, ses Enjeux. *Gestion 2000*, (2), 31–47.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice - a practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kovach, B., & Rosenstiel, T. (2007). *The elements of Journalism*. New York: Three Rivers Press.
- Kramer, L. (2010). Navigating the Future | *American Journalism Review*. Disponível em <http://www.ajr.org/Article.asp?id=4961>.
- Krumsvik, A. H. (2012). Why old media will be funding journalism in the future. *Journalism Studies*, 1–13.
- Kurpius, D. D., Metzgar, E. T., & Rowley, K. M. (2010). Sustaining hyperlocal media. *Journalism Studies*, 11(3), 359–376.
- Lasica, J. D. (2003). What is Participatory Journalism? [Blogue]. Disponível em <http://www.ojr.org/ojr/workplace/1060217106.php>.
- Lasorsa, D. L., Lewis, S. C., & Holton, A. E. (2011). Normalizing Twitter. *Journalism Studies*, 13(1), 19–36.

- Lave, J. (1993). The practice of learning. In S. Chaiklin & S. Lave (Eds.), *Understanding practice: perspectives on activity and context* (pp. 3–32). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boec, J. (2009). The French Journalism Education Landscape. In G. Terziz (Ed.), *European Journalism Education* (pp. 247–266). Bristol, UK: Intellect Ltd.
- LEGISFRANCE. Accord portant définition de critères de reconnaissance des formations au journalisme, Convention collective nationale des journalistes § Textes Attachés (2008). Disponível em <http://tinyurl.com/kdfdf4o>.
- Lektorsky, V. A. (2009). Mediation as a Means of Collective Activity. In A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp. 75–87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. (C. I. da Costa, Trans.) (1a ed.). São Paulo: Editora 34.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Lima, T., Cardoso, G., & Espanha, R. (2010). *Desafios do Jornalismo* (p. 56). Lisboa: Obercom. Disponível em [http://www.obercom.pt/client/?newsId=428&fileName=desafios\\_do\\_jornalismo.pdf](http://www.obercom.pt/client/?newsId=428&fileName=desafios_do_jornalismo.pdf)
- Lipmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace.
- Lipmann, W. (1925). *The Phantom Public*. New York: Harcourt, Brace.
- Macdonald, J. (2008). *Blended Learning and Online Tutoring* (2.<sup>a</sup> ed.). Burlington: Gower Publishing Limited.
- Marinho, S. (2007). Integração profissional e formação em jornalismo e comunicação: o caso da Universidade do Minho. In *Actas do Congresso Internacional Premium*. Porto: Centro de Estudos das Tecnologias, Artes e Ciências da Comunicação da Universidade do Porto.
- McIntyre, A. (2008). *Participatory Action research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy: the making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press.
- McLuhan, M. (2003). *Understanding Me: Lectures and Interviews*. Toronto: McClelland & Stewart.
- McLuhan, M., Hutchon, K., & McLuhan, E. (1977). *City as classroom: Understanding language and media*. Book Society of Canada.
- McLuhan, M., & McLuhan, E. (1988). *The Laws of Media: the new science*. Toronto: University of Toronto Press.
- McPhillips, S., & Merlo, O. (2008). Media convergence and the evolving media business model: an overview and strategic opportunities. *The Marketing Review*, 8(3), 237–253.
- Meditsch, E. (1999). Filosofia de Paulo Freire e Práticas Cognitivas no Jornalismo. *Comunicação & Educação*, (27), 15–30.
- Mensing, D. (2010). Rethinking [Again] the Future Of Journalism Education. *Journalism Studies*, 11(4), 511–523.
- Mesquita, M. (2004). *O Quarto Equívoco - O Poder dos Media na Sociedade Contemporânea* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Minerva Editora.

- Mesquita, M., & Ponte, C. (1997). Situação do Ensino e da Formação Profissional na área do Jornalismo (Relatório para a Representação da Comissão Europeia em Portugal). Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/mesquita-mario-ponte-cristina-Cursos-Com1.html>.
- Meyer, P. (2004). *The Vanishing Newspaper: Saving Journalism in the Information Age*. Columbia: University of Missouri Press.
- Meyer, P., & Zhang, Y. (2012). Anatomy of a Death Spiral: Newspapers and their credibility. In I. Sturgis (Ed.), *Are Traditional Media Dead? Can journalism survive in the digital world?* (pp. 48–60). New York: Idebate Press.
- Mills, G. E. (2007). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3).
- Munthe, T. (2012). How Technology Turned News into a Conversation. In I. Sturgis (Ed.), *Are Traditional Media Dead? Can journalism survive in the digital world?* (pp. 77–79). New York: Idebate Press.
- Nardi, B. A. (1996). Activity Theory and Human-Computer Interaction. In B. A. Nardi (Ed.), *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction* (pp. 4–8). MIT Press.
- National Council for the Training of Journalists. (2013). *Diploma in Journalism*. Disponível em <http://www.nctj.com/journalism-qualifications/diploma-in-journalism>.
- Neveu, É. (2005). *Sociologia do Jornalismo*. Porto: Porto Editora.
- Nolan, D. (2008a). Journalism and professional education: A contradiction in terms? *MEDIA INTERNATIONAL AUSTRALIA*, (126), 14–26.
- Nolan, D. (2008b). Journalism, education and the formation of “public subjects.” *Journalism*, 9(6), 733–749.
- Nordenstreng, K. (2009). Soul-searching at the cross-roads of European Journalism Education. In G. Terziz (Ed.), *European Journalism Education* (pp. 511–517). Bristol, UK: Intellect Ltd.
- O’Leary, Z. (2004). *The essencial guide to doing research*. London: SAGE Publications Ltd.
- O’Sullivan, J. (2005). Delivering Ireland. *Gazette*, 67(1), 45-68.
- Oui, M. (2010). *Journalisme: la reconnaissance de la CPNEJ décryptée*. Disponível em <http://tinyurl.com/mu9h8sm>.
- Pacheco, J. (2007). Discurso do jornalista precário João Pacheco, Prémio Gazeta Revelação [Blogue]. Disponível em <http://tinyurl.com/kbzrjbg>.
- Patrão, C. (2006). Projecto E-Comunicar. In *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro)*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Patrão, C., & Figueiredo, A. D. (2011a). Democracia, auto-capacitação e redes sociais na formação de jornalistas. In S. Pereira (Ed.), (pp. 435–447). Presented at the 1o Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania,” Braga: Universidade do Minho. Retrieved from <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/viewFile/482/453>
- Patrão, C., & Figueiredo, A. D. (2011b). Educating the new generation journalist: from Moodle to Facebook. Presented at the International Symposium on Online Journalism, University of Austin, TX. Retrieved from <http://online.journalism.utexas.edu/2011/papers/Patrao2011.pdf>

- Patrão, C., & Figueiredo, A. D. (2011c). Novos caminhos para o ensino do jornalismo na era das redes sociais. In A. Moreira, M. J. Loureiro, A. Balula, F. Nogueira, L. Pombo, L. Pedro, & P. Almeida (Eds.), *Proceedings of ICEM&SIIE'11 Joint Conference* (pp. 83–92). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Patrão, C., & Figueiredo, A. D. (2011d). Realizing McLuhan's Dream in the 21st Century Classroom. In M. Ciastellardi, C. M. de Almeida, & C. A. Scolari (Eds.), *Understanding Media, Today: Conference proceedings* (pp. 181–189). Barcelona: Editorial Universidad Oberta de Catalunya.
- Patrão, C., & Soeiro, D. (2009a). E-aulas na ESEC: muito para além das aulas. *Exedra*, (2), 79–91.
- Patrão, C., & Soeiro, D. (2009b). O Moodle e a Pedagogia no Ensino Superior: Um casamento ou um divórcio tecnológico? In B. D. Silva, Leandro S. Almeida, Alfonso Barca, & Manuel Peralbo (Eds.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5881–5890). Braga: Universidade do Minho.
- Patrão, C., Soeiro, D., & da Silva, S. de L. R. (2006). Educação Superior: contextos promotores de participação e de cidadania activa. In I. Reis & F. Ramos (Eds.), *Dignidade Humana em Polifonia* (pp. 187–198). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Pavlik, J. (2000). The Impact of Technology on Journalism. *Journalism Studies*, 1(2), 229–237.
- Perry, D. K. (2003). *The Roots of Civic Journalism, Darwin, Dewey, and Mead*. University Press of America.
- Peters, B. (2010). The future of journalism and challenges for media development. *Journalism Practice*, 4(3), 268–273.
- Phillips, A. (2005). Who's to make journalists. In H. De Burgh (Ed.), *Making Journalists - Diverse models global issues* (pp. 227–244). New York: Taylor & Francis.
- Picard, R. G., & van Weezel, A. (2008). Capital and Control: Consequences of Different Forms of Newspaper Ownership. *International Journal on Media Management*, 10(1), 22–31.
- Pinto, M., & Marinho, S. (2009). The Portuguese Journalism Education Landscape. In *European Journalism Education* (pp. 301–318). Bristol, UK: Intellect Ltd.
- Portaria 866/2000 de 26 de Setembro, do Ministério da Educação, I Série - B Diário da República 5174–5177 (2000).
- Porter, M. E. (1979). How competitive forces shape strategy. *Harvard Business Review*, March-April.
- Quandt, T., & Singer, J. B. (2009). Convergence and Cross-Platform Content Production. In K. Wahl-Jorgensen & T. Hanitzsch (Eds.), *The Handbook of Journalism Studies* (pp. 130–144). New York: Routledge.
- Quinn, S. (2005). Convergence's fundamental question. *Journalism Studies*, 6(1), 29–38.
- Quinn, S. (2009). *Convergence Journalism: The Fundamentals of Multimedia Reporting*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Rebelo, J. (2011). Apresentação. In *Ser Jornalista em Portugal - Perfis sociológicos* (1st ed., pp. 11–37). Lisboa: Gradiva.
- Rosen, J. (1999). *What are Journalists For?*. New Haven: Yale University Press.
- Rosen, J. (2006). The people formerly known as audience [Blogue]. Disponível em [http://archive.pressthink.org/2006/06/27/ppl\\_frmr.html](http://archive.pressthink.org/2006/06/27/ppl_frmr.html).

- Sá, C., Dias, D., & Tavares, O. (2013). *Tendências recentes no Ensino Superior Português*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- Salmon, G. (2003). *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online* (2.<sup>a</sup> ed.). London, UK: Taylor & Francis.
- Schudson, M. (2002). The news media as political institutions. *Annual Review of Political Science*, 5, 249–269.
- Schudson, M. (2005). Four approaches to the sociology of news. In J. Curran & M. Gurevich (Eds.), *Mass media and society* (4th ed., pp. 172–197). London: Hodder Arnold.
- Schudson, M., & Anderson, C. (2009). Objectivity, Professionalism and Truth Seeking in Journalism. In K. Wahl-Jorgensen & T. Hanitzsch (Eds.), *The Handbook of Journalism Studies* (pp. 88–101). New York: Routledge.
- Servaes, J. (2009). Back into the Future? Re-inventing Journalism Education in the Age of Globalization. In G. Terziz (Ed.), *European Journalism Education* (pp. 521–539). Bristol, UK: Intellect Ltd.
- Shirky, C. (2012). Newspapers, Paywalls, and Core Users [Blog]. Disponível em <http://tinyurl.com/7b97spy>.
- Singer, J. B., Hermida, A., Domingo, D., Heinonen, A., Paulussen, S., Quandt, T., ... Vujnovic, M. (2011). *Participatory Journalism: Guarding Open Gates at Online Newspapers*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Skinner, D., Gasher, M. J., & Compton, J. (2001). Putting theory to practice - A critical approach to journalism studies. *Journalism*, 2(3), 341–360.
- Smith, M. K. (2001a). Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research. Disponível em <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>.
- Smith, M. K. (2001b). What is community? Disponível em <http://www.infed.org/community/community.htm>.
- Somekh, B. (2006). *Action research: a methodology for change and development*. Maidenhead: Open University Press.
- Sousa, J. P. (1997). O Desejado – Para um perfil do candidato a jornalista pretendido pelos órgãos de comunicação social. Biblioteca on-Line de Ciências Da Comunicação. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-odesejado.html>.
- Sousa, J. P. (2000). *As notícias e os seus efeitos*. Coimbra: Minerva Editora.
- Steensen, S. (2009). The shaping of an online feature journalist. *Journalism*, 10(5), 702–718.
- Steensen, S. (2010). Online Journalism and the Promises of New Technology. *Journalism Studies*, 12(3), 311–327.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2004). *Introduction to Rubrics*. Herndon, VA: Stylus Publishing (VA).
- Stringer, E. T. (2007). *Action research* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Sturgis, I. (Ed.). (2012). *Are Traditional Media Dead? Can journalism survive in the digital world?*. New York: Idebate Press.
- Tadeu, P. (2012). DN recusa fazer censura prévia aos leitores. *Diário de Notícias*. Disponível em <http://tinyurl.com/p78vw3g>.

- Takita, H. (2008). Japan: The End of OhmyNews Japan • Global Voices [Blogue]. Disponível em <http://tinyurl.com/5xfjy9>.
- Thurman, N. (2011). Making “The Daily Me”: Technology, economics and habit in the mainstream assimilation of personalized news. *Journalism*, 12(4), 395–415.
- Thurman, N., & Schifferes, S. (2012). The Future of Personalization at news websites. *Journalism Studies*, 1–16.
- Tuchman, G. (1978). *Making news: a Study in the Construction of Reality*. New York: Free Press.
- Tumber, H. (2005). Do the Study of Journalism and the Education of Journalists Matter? *Gazette: International Journal for Communication Studies*, 67(6), 551–553.
- Ubiquity Staff, C. (2001). A day in the life of a multi-platform journalist: corresponding with CNN Asia’s technology correspondent Kristie Lu Stout. *Ubiquity*, 2001 (April).
- UNESCO. (2010). *Modelo Curricular da UNESCO para o ensino do Jornalismo*. Brasília: UNESCO - Brasil.
- Ureneck, L. (2005). A Prayer for Quality Journalism as Public Media Corporations Focus on Margin and Financial Return. *Nieman Reports*, Spring. Disponível em <http://tinyurl.com/kxbnulf>.
- Van der Wurff, R., & van Cuilenburg, J. (2001). Impact of Moderate and Ruinous Competition on Diversity: The Dutch Television Market. *Journal of Media Economics*, 14(4), 213–229.
- Vercic, D. (2010). Journalism Education - The Future: technology, media and telecommunications (TMT) or dust. *Journalism Studies*, 2(2), 291–294.
- Vujnovic, M. (2011). Participatory Journalism in the Marketplace. In *Participatory Journalism: Guarding Open Gates at Online Newspapers* (pp. 139–154). Chichester: Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In A. Leontiev, A. R. Luria, & L. S. Vygotsky (Eds.), *Psicologia e Pedagogia I* (pp. 31–71). Lisboa: Editorial Estampa.
- Waters, R. D., Tindall, N. T. J., & Morton, T. S. (2011). Dropping the ball on media inquiries: The role of deadlines in media catching. *Public Relations Review*, 37(2), 151-156.
- Weaver, D. (1998). *The Global Journalist: news people around the world*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Weaver, D., & Willnat, L. (Eds.). (2012). *The Global Journalist in the 21st Century*. New York: Routledge.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wilkinson, J. S., Grant, A. E., & Fisher, D. J. (2012). *Principles of Convergent Journalism* (2.<sup>a</sup> ed.). Oxford University Press.
- Wilson, J., & Tucker, L. (2013). NCTJ Shorthand Video. British Sky Broadcasting. Disponível em [http://youtu.be/S9\\_5Q1QrjeE](http://youtu.be/S9_5Q1QrjeE).
- Wilson, K. (2008). In Your Facebook | *American Journalism Review*. Disponível em <http://ajr.org/Article.asp?id=4465>.
- Winiecki, D. J. (2003). Instructional Discussions in Online Education: Practical and Research-Oriented Perspectives. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 193–215). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Wooffitt, R., & Widdicombe, S. (2006). Interaction in interviews. In P. Drew, G. Raymond, & D. Weinberg (Eds.), *Talk and Interaction in Social Research Methods* (pp. 28–49). London: SAGE Publications.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research* (pp. 273–283). London: Sage.
- Zelizer, B. (2000). Os Jornalistas enquanto comunidade interpretativa. In N. Traquina (Ed.), *Revista de Comunicação e Linguagens - Jornalismo 2000* (pp. 33–61). Lisboa: Relógio d'Água Editores.



## **Anexos**



## ANEXO 1

### **Transcrição do podcast “Janela Indiscreta”, um Programa do jornalista Pedro Rolo Duarte, na rádio Antena 1, emitido na última semana de Dezembro de 2010**

“Na mesma semana em que saíram os resultados do programa internacional de avaliação de alunos da OCDE, vulgo PISA, resultados que mostram que a educação ao nível do secundário deu uns passos em frente na comparação com outros países, decidi subir um nível e ir à procura de um daqueles blogues que no começo da blogosfera proliferavam por aí e agora vai sendo raro encontrar. Um blogue de estudantes que reflete as suas preocupações, anseios, gostos e desgostos. Foi assim que cheguei ao Posts de Pescada em [postsdepescada10.blogspot.com](http://postsdepescada10.blogspot.com). É então o meu destaque da semana, um blogue recente, tem três meses de vida, junta os estudantes universitários de Coimbra, julgo que a maioria ligada a cursos de comunicação e jornalismo. E digo julgo a avaliar pelo número de posts dedicados ao jornalismo. O primeiro no entanto é sobre o ensino propriamente dito e pode considerar-se uma reportagem com lead e tudo. “Estudar em tempo de crise. Bolsas, empréstimos, part-times, instituições de solidariedade. Como sobrevivem os estudantes de Coimbra?” A conclusão é a que se espera. São muitos os universitários que tentam combater as dificuldades económicas. Há inclusive pessoas que não se matriculam por falta de garantias para se poderem sustentar. Embora a situação actual seja descrita como muito grave por parte dos estudantes, Jorge Oliveira, administrador dos serviços de acção social do Instituto Politécnico de Coimbra alerta para o seu agravamento. Qualquer dia vamos para cortes nos apoios sociais. Acho que já é uma evidência.

Mas o Posts de Pescada não é um manifesto político, é antes um típico jornal estudantil em formato de blogue. Concertos, exposições, notícias, crónicas, tudo cabe naquele espaço colectivo que até já tentou desvendar o segredo do conhecido pastel de Tentúgal. Que obviamente continua guardado a sete chaves na Pousadinha. Ainda assim lá vem a explicação para o sucesso e a fama deste negócio da doçaria conventual de Montemor-o-Velho. Ao lado ou abaixo a notícia do lançamento do primeiro disco da Tuna Feminina de Medicina da Universidade de Coimbra, no ano em comemora uma década de vida. Dá direito também a entrevista e mesmo música. Enfim, são exemplos para mostrar que o Posts de Pescada tem tudo como na farmácia, feito com qualidade, com dedicação, com carinho, procurando caminhos para uma concepção profissional e bem acabada de um blogue. Noutros tempos transformar textos, vídeos, fotografias e vontades num jornal colectivo era um “bico de obra”, que exigia dinheiro, patrocínios e muita pedinçice. Hoje, basta um computador ligado à Net e eis um verdadeiro mural para um grupo alargado de estudantes. É o meu destaque da semana, então, mas é também uma ideia e uma sugestão para aqueles que, mais abaixo, lá está, no secundário, entram em breve de férias. Aproveitar este tempo livre para acrescentar qualquer coisinha ao mundo sob a forma de um blogue. Pode ser um bom começo para que no próximo programa da OCDE nos traga ainda melhores notícias, obviamente publicadas também nos Posts de Pescada.”

