



Sara Pereira (Org.) (2011)  
*Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*  
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade  
ISBN 978-989-97244-1-9

---

## Democracia, auto-capacitação e redes sociais na formação de jornalistas

CARLA PATRÃO

*Centro de Informática e Sistemas (CISUC), Universidade de Coimbra*  
carla@dei.uc.pt

ANTÓNIO DIAS DE FIGUEIREDO

*Centro de Informática e Sistemas (CISUC), Universidade de Coimbra*  
adf@dei.uc.pt

### Resumo:

Descrevemos um projecto que visa responder à questão: “Como educar a nova geração de jornalistas através de experiências de aprendizagem inovadoras baseadas em contextos sociais mediados pelas tecnologias?” Dado o carácter exploratório da investigação, optámos por uma abordagem de investigação-ação em três ciclos, cada um incidindo sobre ambientes de aprendizagem distintos: um sistema de gestão de aprendizagem convencional, o Moodle; uma plataforma de criação e animação de redes sociais, o Dolphin; e um ambiente centrado na manutenção colectiva de um blog e na indexação das respectivas publicações no Facebook. O artigo dedica particular atenção ao segundo ciclo deste processo, contextualizando-o em reflexões recentes sobre a formação de jornalistas, enquadradas por dois referenciais teóricos: as propostas filosóficas de Dewey sobre democracia e comunidade e os ideais de Freire sobre o papel da literacia na criação de cidadãos capazes de construir, individual e colectivamente, os seus próprios destinos. Partindo da análise qualitativa dos resultados, apoiada pelo software NVivo, apresentam-se e comentam-se as opiniões dos alunos quanto ao efeito do projecto sobre factores como a sua experiência, competências e sensibilidade para a profissão, sentido crítico, responsabilidade, reflexividade e capacidade para trabalhar em equipa.

### Palavras-chave:

Autonomia, auto-capacitação, democracia, jornalismo

---

## Introdução

O jornalismo é, provavelmente, nos tempos de hoje, o sector de actividade mais profundamente afectado pela evolução dos media e das redes de comunicações. A turbulência que varre o sector, envolvendo modelos de negócio, tecnologias e práticas de trabalho, actividades profissionais, culturas dos consumidores, suportes físicos, canais de distribuição e tantos outros factores que até há poucos anos se consideravam estabilizados, justificam que o debate sobre o futuro do jornalismo e sobre a formação de jornalistas, que sempre existiu (Donica Mensing, 2010), se renove agora à luz dos novos desafios.

Ao equacionar estes desafios, observa-se que surgem, alinhadas em novas combinações, questões que sempre se situaram no cerne desse debate, como as do papel do jornalismo nas sociedades democráticas, a independência versus participação dos jornalistas na vida colectiva, ou a responsabilidade dos jornais e dos jornalistas na transformação da “Grande Sociedade” numa “Grande Comunidade” (Dewey, 1927). Justifica-se assim que se revisitem visões que já no passado procuravam construir o futuro e que hoje parecem renascer com vigor renovado.

O presente artigo descreve um projecto que decorre há cinco anos na Escola Superior de Educação de Coimbra, em várias disciplinas da área dos media, visando responder à questão: “Como educar a nova geração de jornalistas através de experiências de aprendizagem inovadoras baseadas em contextos sociais mediados pelas tecnologias?” Dado o carácter exploratório da investigação, baseada em estratégias educativas que, tanto quanto é do nosso conhecimento, nunca tinham sido exploradas neste tipo de contexto, optámos por uma abordagem de investigação-acção onde cada ciclo correspondeu à exploração de um ambiente de aprendizagem distinto.

O primeiro ciclo, que decorreu ao longo dos três primeiros anos, desenvolveu-se num sistema de gestão de aprendizagem convencional, o Moodle. No ciclo seguinte, optou-se por uma plataforma mais aberta, especificamente concebida para a criação e animação de redes sociais, o Dolphin. No terceiro ciclo, iniciado em Setembro de 2010, e que decorre actualmente, centrou-se o processo na criação colectiva de um blog e na indexação das suas publicações num grupo Facebook. Embora cobrindo os três ciclos da investigação, o artigo dedica particular atenção ao segundo ciclo, cuja componente empírica está concluída e em fase adiantada de análise.

Tal como se descreve na secção seguinte, o projecto desenvolveu-se no contexto de reflexões recentes sobre formação de jornalistas, que procurámos enquadrar em dois referenciais teóricos: as propostas filosóficas de Dewey sobre democracia, entendida como ideal de mobilização das competências dos cidadãos para experiências colectivas ricas; e as propostas de Freire sobre o papel da literacia na criação de cidadãos autónomos e auto-capacitados, capazes de construir, individual e colectivamente, os seus próprios destinos.

Nas secções que se seguem, começamos por enquadrar o nosso projecto no referencial teórico que o inspira, à luz dos debates sobre a formação de jornalistas. De seguida, descrevemos a abordagem de investigação adoptada, centrada na exploração dos três ciclos de investigação-acção. Passamos de seguida à descrição e análise dos resultados relativos ao segundo ciclo do projecto, o mais aprofundado no momento e cuja componente empírica está terminada. Antes de concluir,

abordamos de forma breve alguns resultados do terceiro ciclo do projecto, que se encontra agora em fase adiantada. A concluir, fazemos um breve balanço da globalidade do projecto.

### **Regresso ao futuro no debate da formação de jornalistas**

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 media. Em *Public Opinion* (1922) e *The Phantom Public* (1925), Lipmann defende para o jornalista o papel de mediador entre as elites políticas e o público. Para Lipmann, o público é ignorante e passivo, pelo que a função essencial do jornalista é tornar-lhe inteligível a grande complexidade das democracias modernas, para que possa exercer 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.

Como propõe Mensing (2010), o debate sobre o futuro da educação em jornalismo pode, hoje, estruturar-se segundo 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 media anuncia como esgotado, a correspondente visão prevalece nas nossas escolas e no próprio imaginário dos alunos que a elas se acolhem.

O modelo alternativo, defendido por Mensing (2010), na 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 (D. 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.

As propostas de Dewey (1927), e os modelos de jornalismo cívico que delas decorrem (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 (Meditsch, 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, 1970), 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 media. É nesse sentido que o seu pequeno 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 nossa 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 (1927) 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 (Donica 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 (Donica 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.

Foi inspirando-se nestes ideais que o projecto aqui descrito procurou explorar um percurso de crescente abertura e de procura de contextos pedagógicos susceptíveis de instilar os correspondentes valores. O uso pedagógico de plataformas de colaboração e de redes sociais, ao apelar a actividades práticas cada vez mais abertas, não só se apoiou nestes ideais como procurou reforçar a importância atribuída à aprendizagem pela prática, que ocupa um papel tão central no pensamento de Dewey (1938) e de Freire (Freire & Shor, 1987).

### **Moodle, MyEmpowermedia, Facebook: Três ciclos de investigação-acção**

Quando nos referimos a tecnologias sociais, ou social software, falamos concretamente de aplicações web (agora disponíveis em computadores e telemóveis) que nos fazem mais próximos do nosso grupo social de referência. Ao adoptar tecnologias sociais como recurso pedagógico para o ensino de jornalismo há duas intenções no nosso horizonte: visibilidade e participação na comunidade. Visibilidade é um desejo de qualquer estudante de jornalismo preocupado com seu futuro profissional. Assim, possibilitar um espaço concentrado de trabalhos académicos, resultando num portfólio público, seria um argumento importante para ajudar os alunos a enfrentarem o mercado profissional. Por outro lado, a visibilidade é também algo que a universidade tenta oferecer de forma indirecta, sobretudo como mediadora de estágios dos seus alunos em contextos profissionais, ou mesmo em projectos editoriais especiais (“Byline: Published Work - Arthur L. Carter Journalism Institute at New York University,” 2010).

É certo que uma parte significativa do tempo gasto na formação em jornalismo é usada especificamente na aprendizagem e na melhoria de competências profissionais. Esta é uma questão que continua na agenda do debate sobre a educação de jornalistas (Baughman, 2007; Deuze,

Neuberger, & Paulussen, 2004; World Journalism Education Council, 2007). Introduzir a novidade no processo de aprendizagem é uma das muitas formas de motivar os alunos e o que se tentou fazer foi exactamente explorar a presença activa de indivíduos com interesses similares numa comunidade de prática. O conceito tradicional de comunidade refere-se a um grupo de indivíduos que partilham o mesmo espaço, embora comunidade também pode ser definida por aqueles que partilham uma identidade, uma maneira de pensar e de agir (Wenger, 1999).

A nossa experiência tem vindo a ser desenvolvida com alunos do curso de Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Coimbra, que aceitaram o desafio de participar numa iniciativa que pretendia melhorar as suas competências profissionais em jornalismo, desenvolver o espírito crítico acerca da qualidade do produto jornalístico e proporcionar um contacto mais aprofundado com a cibercultura.

A nossa pesquisa focou a observação da interacção social na comunidade de aprendizagem, tentando reunir dados relacionados com a percepção dos participantes sobre sua experiência de aprendizagem e sobre a experiência em comunidade. A escolha de uma metodologia de investigação-acção, como abordagem de pesquisa preferencial para o projecto, resultou do nosso desejo de progresso em território desconhecido, tentando acumular conhecimento de solução em solução, atentos às oportunidades de melhoria, tendo em vista a tradução das boas práticas em métodos de ensino.

#### *Primeiro Ciclo: exploração das possibilidades do Moodle*

A experiência precursora aconteceu há cinco anos, em ligação formal com o currículo do curso de Comunicação Social, no âmbito da qual recorremos ao *Moodle*, um sistema *open-source* de gestão de aprendizagem a distância hoje em dia muito disseminado no ensino. Os recursos desta plataforma, em particular as suas potencialidades mediadoras da comunicação interactiva e sistemática entre professor e alunos, chamaram a atenção para um contexto de aprendizagem que poderia ser explorado a outras dimensões. Ficou evidente o fascínio desta tecnologia desde a primeira visita; a plataforma foi usada com grande entusiasmo em todas as possibilidades oferecidas, quer ao nível do processo de aprendizagem, quer ao nível da socialização com o meio. Foram criados no Moodle jornais online onde os alunos publicaram os seus trabalhos jornalísticos e foi visível a emergência de uma rápida adaptação ao meio virtual.

Nos anos seguintes assistimos a uma diminuição da participação e a maiores dificuldades em manter a comunidade. Nos registos de avaliação individuais dos alunos, no segundo ano da experiência, apontava-se já a falta de interactividade da plataforma e o seu modelo ultrapassado em relação às plataformas sociais emergentes. Além disso, a visibilidade externa dos trabalhos académicos que produziam e publicavam era quase inexistente fora do grupo restrito. A adequação do Moodle foi então questionada. Era necessário um espaço mais atraente onde os alunos pudessem expressar a sua criatividade sem a implicação da avaliação obrigatória. Ficou também patente a necessidade de um espaço independente para a participação, onde um conceito de comunidade mais genuíno e aberto pudesse ser facilitado. O nome "Myempowermedia" foi escolhido para dar seguimento ao projecto de investigação, corporizando a diferenciação pretendida.

### *Segundo Ciclo: A promessa Dolphin para o projecto Myempowermedia*

O projecto Myempowermedia foi testado nos últimos meses de 2008/2009, utilizando a plataforma de rede social Dolphin, da BoonEx (2010). A plataforma Dolphin foi desenhada explicitamente para acolher comunidades. Inclui recursos que permitem a qualquer membro criar fóruns, chats, blogs ou eventos, disponibilizando ainda um espaço individual de partilha de trabalhos. A adopção desta plataforma foi um esforço para marcar a diferença em relação à experiência anterior com o Moodle.

Na altura, sete alunos finalistas que estavam a realizar estágio curricular foram convidados a testar o novo ambiente. O desafio passava por compartilharem 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 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 de a página de boas-vindas da comunidade ser confusa.

Esta pequena experiência, que não resultou em comunidade, serviu porém para testar a reacção dos alunos e para nos familiarizar com as potencialidades do espaço. As insuficiências técnicas precisavam de ser resolvidas, a página de boas-vindas simplificada e novas estratégias para a participação, envolvimento e construção da comunidade teriam de ser desenvolvidas.

No início do ano lectivo 2009/2010, e depois da fase de teste, o Projecto Myempowermedia foi formalmente apresentado aos alunos do segundo ano do curso de Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Coimbra. Este foi o nosso grupo experimental. Outros dois grupos de alunos foram também convidados a participar: alunos do primeiro ano do curso de Comunicação Social e alunos do segundo ano do curso de Comunicação e Design Multimédia.

A plataforma Dolphin, previamente testada, foi apresentada como um lugar para acolher portefólios individuais de trabalhos jornalísticos e como um espaço para debate sobre os 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.

Lançou-se ainda outro desafio, apenas para os alunos do grupo experimental, de forma a assegurar participação e uma experiência de aprendizagem dinâmica. Estes participantes foram divididos em dois grupos, de modo que cada um pudesse organizar uma publicação jornalística online, independente e competitiva. As secções foram criadas e os papéis distribuídos. Em cada publicação, foram nomeados um director e um editor de secção. Em cada semana os alunos preparavam a edição, estipulavam os prazos para entrega e publicação dos produtos jornalísticos.

Ambas as publicações criaram uma secção especial sobre a profissão de jornalista em que foram publicadas diversas entrevistas a jornalistas profissionais e uma reportagem sobre uma visita a uma rádio local, entre outros trabalhos.

Foram dadas indicações expressas para haver cuidado com a qualidade das publicações apresentadas na comunidade. A qualidade do produto jornalístico, que é uma preocupação em toda a carreira profissional de jornalista, pode ser considerada nas suas dimensões individual e colectiva. O jornalista deve construir o diálogo entre o seu trabalho e as exigências do empregador e é legítimo considerar que é ele, jornalista, o primeiro responsável por essa qualidade. Como profissional, deve interpretar o funcionamento e o código genético das diferentes organizações dos media para garantir o alinhamento do produto jornalístico com os requisitos do empregador e do próprio público.

O processo de avaliação, uma tarefa obrigatória em termos curriculares, foi construído como um incentivo a esta reflexão crítica sobre qualidade do produto jornalístico. Um documento de avaliação por rubricas, consensualizado com os membros da comunidade, foi usado para facilitar a análise dos trabalhos publicados na comunidade.

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 comunidade: notícias, vídeos e fotografias. Os alunos foram envolvidos na elaboração da versão final da tabela de rubricas, para que compreendessem e ganhassem proficiência no reconhecimento e aplicação dos critérios de avaliação e também para que, tomando as rubricas como suas, lhes associassem um sentido de pertença. As rubricas foram usadas inicialmente para avaliar notícias, vídeos e fotos que publicavam nos jornais. O passo seguinte passou por definir os detalhes do processo de avaliação. Foi estabelecido um processo de revisão cego, para que os alunos avaliassem sob anonimato os trabalhos publicados pelos colegas, evitando assim eventuais constrangimentos.

A análise qualitativa dos materiais através do documento de rubricas, apoiada em descrições de características presentes ou ausentes, resultava no posicionamento do produto numa escala qualitativa de quatro níveis: "Fraco", "Pode melhorar", "Cumprer 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.

A experiência estendeu-se por todo o ano lectivo de 2009/2010. No segundo semestre, entre Março e Junho, a eventual continuação da comunidade on-line foi discutida com os alunos após o encerramento da unidade curricular. Foi decidido manterem a comunidade e continuarem a publicar os seus trabalhos numa das publicações anteriores. Porém, no final do semestre as participações eram tão escassas que se decidiu finalizar o projecto em Agosto de 2010. Traduzido em números, o



projecto Myempowermedia contou com 123 participantes, dos quais 40 dinamizaram blogues com portefólios pessoais, além das publicações dos grupos organizados.

No final das actividades previstas na disciplina, os alunos foram convidados colocar a sua avaliação sobre a experiência na plataforma, através de um texto escrito. Os textos foram então reunidos e foram alvo de análise de conteúdo, apoiada no software NVivo, em busca de relatos relacionados com a experiência de aprendizagem e com a experiência em comunidade.

### **Os balanços individuais: percepções sobre a experiência de aprendizagem e em comunidade**

A análise de conteúdo incidiu inicialmente sobre estes registos escritos, que posteriormente foram cruzados com entrevistas individuais semi-estruturadas. Os dados foram organizados em duas grandes categorias ao longo do processo: percepções sobre a experiência de aprendizagem e percepções sobre a experiência em comunidade.

Os relatos feitos pelos alunos contêm conteúdos favoráveis à experiência de aprendizagem realizada, citando com mais frequência a sua clara aproximação à realidade profissional. De facto, indicam que sentiram impactos no aperfeiçoamento das suas competências profissionais, referindo mais particularmente a responsabilidade dos prazos de entrega dos trabalhos, o desenvolvimento do espírito crítico, a importância do conhecimento sobre a actualidade mediática e o sentimento de autonomia nas diferentes tarefas exercidas. Nos seus relatos também se destaca positivamente o sistema de avaliação de trabalhos implementado, pela aplicação da grelha de rubricas às publicações jornalísticas, embora se apontem também avaliações mal fundamentadas e atrasos no cumprimento dos prazos de realização dessa actividade em particular.

Um dos estudantes escreveu: "esta experiência permitiu-nos praticar a escrita e aperfeiçoar as nossas aptidões enquanto futuros profissionais nesta área (...) Na minha opinião, podemos também ganhar prática na elaboração de trabalhos jornalísticos, assim como ganhar experiência pessoal e responsabilidade no cumprimento de prazos" (Aluno # 1). Outro exemplo: "as vantagens passam não só por possibilitar usar o conjunto de trabalhos realizados como um curriculum, como também melhorá-los através das sugestões que os outros utilizadores vão deixando em comentários aos posts. 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 que os estudantes desenvolveram ao longo do semestre." (Aluno # 9).

Com menos frequência, encontram-se relatos de que a experiência de aprendizagem trouxe novos conhecimentos relacionados com a Web 2.0, principalmente sobre as potencialidades da Internet para divulgar trabalhos.

A experiência em comunidade foi a segunda unidade temática extraída da análise de conteúdo dos diferentes relatos dos alunos da qual é possível perceber aspectos maioritariamente positivos. As principais dimensões de conteúdo relacionadas com uma experiência positiva são traduzidas na emergência, nos relatos individuais, de aspectos como o trabalho em equipa, o ambiente de cooperação, a troca de ideias, críticas e comentários e a possibilidade de apresentar e promover trabalhos próprios. Os alunos falam ainda num sentimento de rivalidade saudável, da liberdade para escrever e publicar, da oportunidade para colocar conhecimentos em prática. Tal como Aluno # 10

escreveu: "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."

Alguns relatos revelam a experiência em comunidade de prática como condicionada a 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.

Da análise dos dados surgiu também uma terceira categoria, reunindo as críticas à experiência sentida pelos alunos, em particular sobre o Dolphin. Este conteúdo foi classificado como "Críticas à experiência Myempowermedia", de onde resultaram as sub-categorias de dados apresentadas em seguida. Alguns dos participantes que justificam nos relatórios a sua participação menos empenhada referem-se também ao design pouco atraente da plataforma Dolphin e ao seu endereço web difícil de lembrar.

Outro aspecto mencionado por alguns alunos refere-se à abundância de outros espaços e redes sociais na Internet, que contribuiriam para relegar o projecto Myempowermedia para segundo plano: "O Myempowermedia é diferente, mas como hoje em dia há tantos fóruns na Internet acabamos por não ligar a muitos deles, e no meu caso, o Myempowermedia fica um pouco esquecido. Acho que isso acontece porque só a professora fala nele durante as aulas e assim só me lembro de lá ir postar alguma coisa nesse dia. Penso que o que falta ao Myempowermedia é mais visibilidade." (Aluno # 37). Para outro aluno, a plataforma Dolphin não era diferente de um qualquer fórum: "O Myempowermedia é um fórum que aos poucos vai "morrendo" porque os alunos acabam a disciplina e nunca mais se lembram de lá ir. Tal como blogs em que participei, vão aos poucos desaparecendo porque deixa de haver motivação para se postar. Achamos que o post vai ser visto por todos, e afinal não é visto por ninguém." (Aluno # 34).

Outros alunos criticaram a quantidade de plataformas web envolvidas na sua actividade académica quotidiana: "Torna-se confuso quando temos de usar diferentes plataformas para as diferentes disciplinas. Seria importante que os professores e a escola chegassem a um entendimento sobre o que usar." (Aluno # 39). Outras observações sobre a plataforma Dolphin reconhecem o seu potencial e versatilidade: "É uma ferramenta aliciante para a troca de ideias entre pessoas com interesses comuns " (Aluno # 40), "Na era das redes sociais, para ter sucesso necessita de serviços e conteúdos inovadores para atrair utilizadores regularmente e destacar-se das inúmeras redes sociais que existem na Internet." (Aluno # 41).

Resumindo, as recomendações para futuras experiências passavam pela necessidade de melhorar o suporte tecnológico para a inserção de conteúdos jornalísticos. A plataforma Dolphin revelou muito poucas opções de configuração para os alunos e alguns problemas na gestão de conteúdos multimédia. A necessidade de melhorar o sistema de incentivos à participação e a visibilidade dos trabalhos publicados também foi visível. O contexto de concorrência entre as equipas e o sistema de avaliação de rubricas foram vistos como aspectos positivos, para manter.

## **“Posts of Pescada”: a experiência em curso no Facebook**

O terceiro ciclo do nosso projecto de investigação-acção está a acontecer desde Setembro de 2010, e envolveu outro grupo de alunos do segundo ano do Curso de Comunicação Social, embora uma parte significativa do grupo inicial contasse com alunos que já haviam participado no projecto Myempowermedia. Desta vez, o nome escolhido pelos participantes para o projecto foi "Posts de Pescada". Os alunos foram convidados a publicar os seus trabalhos académicos num blog, semanalmente, e indexarem as suas publicações num grupo no Facebook.

Os alunos optaram por estruturar o conteúdo em secções por género jornalístico. Semanalmente, cada grupo trabalha num género diferente. Numa abordagem às temáticas relacionadas com a profissão, cada grupo também trabalha semanalmente o tema "Jornalismo e profissão". Neste âmbito já foram entrevistados diversos jornalistas, que trouxeram à comunidade uma visão mais próxima da realidade profissional. O documento de rubricas de avaliação do produto jornalístico está também a servir como agente de reflexão e melhoria das publicações.

Apesar de a experiência ainda estar em curso, são evidentes as diferenças, principalmente ao nível da exposição exterior. Nenhuma das experiências anteriores proporcionou aos alunos contacto tão directo e permanente com uma comunidade tão numerosa como a que criam no Facebook (agora com cerca de 500 membros), nem uma participação e interacção tão íntima com outros utilizadores: outros alunos do curso, ex-alunos que contribuem com comentários e ainda alguns jornalistas, como amigos. Os alunos estão assim a ganhar uma experiência de aprendizagem mais rica, com o feedback recebido e os conhecimentos daqueles que já se encontram na profissão.

## **Conclusão**

Ainda que haja um longo caminho a percorrer na exploração das potencialidades dos contextos sociais mediados pelas tecnologias em benefício da preparação de futuros jornalistas, o nosso sentimento é que esta tem sido uma experiência mobilizadora das competências dos participantes para um percurso de aprendizagem comum. Os resultados que temos vindo a observar evidenciam experiências de aprendizagem que envolvem um exercício de cidadania em comunidade, mediadora de construções colectivas, que incita à apropriação de hábitos democráticos e induz práticas de auto-capacitação individual e colectiva, na linha dos ideais de Dewey e Freire que inspiraram o nosso projecto. Queremos crer que o estudo longitudinal no qual ele se inscreve contribuirá para reforçar as evidências nesse sentido.

As palavras de Alfred Hermida (2010) são uma inspiração adequada para os próximos desenvolvimentos desta comunidade: "In the classroom, we need to stress that social media technologies do not just offer journalists new ways of doing old things. They offer the potential to explore new ways of telling stories, of collaborating and connecting with audiences, of rethinking how we do journalism."

## Referências

- Baughman, J. L. (2007). Broader Education for Journalists - Chronicle.com. The article presents a letter to the editor in response to the August 10, 2007 article "A J-School Adapts to the Market.", . Retrieved from <http://chronicle.com/article/Broader-Education-for/36389/>
- Becker, L. (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). Creskill, NJ: Hampton Press.
- Beckett, C. (2008). *Supermedia: Saving Journalism So It Can Save the World*. Wiley-Blackwell.
- BOONEX. (2010). BoonEx - Community Software Experts. The World's Most Advanced Free Community Software. Retrieved December 14, 2010, from <http://www.boonex.com/>
- Byline: Published Work - Arthur L. Carter Journalism Institute at New York University. (2010). . Retrieved December 8, 2010, from <http://journalism.nyu.edu/bylines/>
- Carey, J. (1989). *Communication as Culture: Essays on Media and Society*. New York: Routledge.
- Deuze, M., Neuberger, C., & Paulussen, S. (2004). 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. (1938). *Experience & Education*. New York: Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1992). *A Importância do Ato de Ler: em Três Artigos que se Completam* (42.º ed.). S.Paulo: Cortês Editora.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). *Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro.
- Hermida, A. (2010). MediaShift . How to Teach Social Media in Journalism Schools | PBS. Retrieved November 27, 2010, from <http://www.pbs.org/mediashift/2010/08/how-to-teach-social-media-in-journalism-schools242.html>
- Jarvis, J. (2006). Networked journalism. BuzzMachine. Retrieved March 9, 2011, from <http://www.buzzmachine.com/2006/07/05/networked-journalism/>
- Lipmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace.
- Lipmann, W. (1925). *The Phantom Public*. New York: Harcourt, Brace.
- 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.
- Mensing, D. (2010). Rethinking [Again] the Future Of Journalism Education. *Journalism Studies*, 11(4), 511-523.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3).
- Perry, D. (2003). *The Roots of Civic Journalism, Darwin, Dewey, and Mead*. University Press of America.
- Rosen, J. (1999). *What are Journalists For?* New Haven: Yale University Press.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2004). *Introduction to Rubrics*. Herndon, VA: Stylus Publishing (VA).

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

World Journalism Education Council. (2007). *Journalism Curriculum*. WJEC conference. Retrieved from <http://wjec.ou.edu/issuesVideos/education/journalismcurriculum.html>

