



ESCOLA SUPERIOR
DE **COMUNICAÇÃO SOCIAL**

Instituto Politécnico de Lisboa

**A literacia mediática dos alunos finalistas das licenciaturas
de ciências da comunicação na perceção
dos coordenadores de curso**

Patrícia Sofia Marques Rodrigues

Dissertação do mestrado em Jornalismo

Sob a orientação do Professor Doutor Pedro Pereira Neto,
Professor adjunto convidado na Escola Superior de Comunicação Social

Outubro de 2025

Dedicatória e Agradecimentos

Com todo o meu amor e gratidão, aos meus pais que sempre foram a base sólida da minha vida. A eles devo os valores de esforço, honestidade e perseverança que me guiaram até aqui.

A realização desta tese não seria possível sem o apoio, a colaboração e a confiança de muitas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este objetivo fosse atingido com sucesso.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, que foram meus maiores exemplos de dedicação e resiliência. Tudo aquilo que alcancei e ainda alcançarei tem a marca da educação e dos valores que recebi em casa. Ao meu irmão, agradeço pelo companheirismo incondicional, pela amizade sincera e pelo apoio constante nos momentos em que pensei em desistir. O incentivo dele foi essencial para que eu seguisse firme nesta trajetória.

Ao meu orientador, Pedro Pereira Neto, expresso a mais profunda gratidão. A sua orientação ultrapassou a dimensão acadêmica: foi paciente, conselheiro, atento e exemplo de profissionalismo. A forma como me guiou, sempre com rigor científico aliado à compreensão e incentivo, fez com que cada obstáculo se transformasse em oportunidade de crescimento. Agradeço pela confiança depositada em mim, pelos ensinamentos transmitidos e pelo apoio constante, sem os quais este trabalho não teria alcançado a maturidade que hoje apresenta.

À coordenadora do curso, Fernanda Bonacho, deixo um agradecimento especial. Em diversos momentos em que o desânimo quase me fez desistir e foi a sua voz firme que me lembrou da importância de persistir. A sua confiança em mim, mesmo quando a minha própria confiança não se mantinha, foi determinante para que eu não abandonasse esta caminhada. Por isso, este trabalho carrega também a marca da sua sensibilidade e da sua inestimável intervenção.

Agradeço também aos colegas e amigos que estiveram ao meu lado nesta jornada, compartilhando experiências, aprendizados, dificuldades e conquistas. O apoio mútuo fez toda a diferença na superação dos desafios.

A gratidão é para com todos os que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se concretizasse — seja com palavras de incentivo, gestos de carinho ou atitudes de apoio.

A todos, o meu mais sincero ***muito obrigada!***

DECLARAÇÃO ANTI-PLÁGIO

Declaro que a presente dissertação é um trabalho original, desenvolvido por mim no âmbito do mestrado em Jornalismo, e submetido como requisito parcial para a obtenção do respectivo grau acadêmico. Atesto ainda que todas as citações se encontram devidamente identificadas e acrescento ter consciência de que o plágio poderá levar à anulação do trabalho apresentado.

Outubro de 2025

A candidata,

Patrícia Rodrigues

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar e compreender as competências desenvolvidas pelos alunos finalistas dos cursos de Ciências da Comunicação em Portugal. Para tal, foi adotada uma abordagem qualitativa, centrada na realização de entrevistas a coordenadores de cursos de ensino superior, enquanto atores privilegiados no conhecimento dos planos curriculares e da evolução das formações. Através da análise das suas perspetivas, procurei compreender de que forma os programas de estudo contribuem para a consolidação de um perfil de competências técnicas, críticas e práticas, bem como a preparação dos estudantes face às exigências do mercado de trabalho. A investigação reflete ainda sobre os desafios colocados pela sociedade digital, a necessidade de literacia mediática e o papel das instituições de ensino superior na adaptação às transformações do setor.

As conclusões evidenciam o reconhecimento de progressos, mas também apontam fragilidades e oportunidades de melhoria, destacando a importância de um percurso formativo que articule, de forma equilibrada, teoria, prática e capacidade de reflexão crítica.

Palavras-chave: Jornalismo; Ciências da Comunicação; Competências; Literacia Mediática; Meios de Comunicação.

ABSTRACT

The aim of this study is to identify and understand the skills developed by final-year students of Communication Sciences courses in Portugal. To this end, a qualitative approach was adopted, focusing on interviews with higher education course coordinators, as they are privileged actors in terms of their knowledge of curricula and the evolution of training programmes. By analysing their perspectives, I sought to understand how study programmes contribute to the consolidation of a profile of technical, critical and practical skills, as well as the preparation of students for the demands of the labour market. The research also reflects on the challenges posed by the digital society, the need for media literacy and the role of higher education institutions in adapting to changes in the sector.

The conclusions highlight the recognition of progress, but also point to weaknesses and opportunities for improvement, emphasising the importance of an educational path that balances theory, practice and critical thinking skills.

Keywords: Journalism; Communication Sciences; Competences; Media Literacy; Media.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: Educação, Literacia e Profissão - Fundamentação Teórica	4
1.1 - Ensino de Comunicação e Jornalismo em Portugal	4
1.1.1 - Perspetivas sobre o Ensino antes da criação da primeira licenciatura em Portugal	4
1.1.2 - Criação da primeira licenciatura em Comunicação Social	6
1.1.3 - Curso de Reciclagem para Jornalistas.....	7
1.1.4 - Caminho percorrido no ensino de Comunicação e Jornalismo até à atualidade	9
1.1.5 - Perfil de jornalista	11
1.2 - Educar nas Sociedades Multimediáticas	15
1.2.1 - Emergência e Popularização das TIC	15
1.2.2 - Novas tecnologias e novas práticas.....	16
1.2.3 - Educação para os media no sistema escolar	17
1.3 - Literacia Mediática.....	21
1.3.1 - Literacia Mediática em Portugal.....	22
1.3.2 - Competências e Habilidades	23
1.4 - Avaliação de competências	25
1.5 - O Jornalismo e os desafios da profissão	27
1.5.1 - Atualidade do ‘ser jornalista’	27
1.5.2 - A crise dos modelos de negócio.....	30
CAPÍTULO II: Metodologia e respetiva Exploração	33
2.1 - Metodologias e Objetivos do trabalho.....	33

CAPÍTULO III: Considerações Finais	35
3.1 - Análise descritiva dos resultados.....	35
CONCLUSÕES	48
BIBLIOGRAFIA	51
ANEXOS	55
Anexo 1 - Entrevista com Marisa Torres Silva.....	55
Anexo 2 - Entrevista com Eduardo Camilo	59
Anexo 3 - Entrevista com Paula Lopes.....	62
Anexo 4 - Entrevista com Jorge Bruno Ventura.....	66

INTRODUÇÃO

Atualmente, o jornalismo é uma profissão precária cada vez mais frágil devido aos desafios que tem vindo a enfrentar. Este é um setor que se tem vindo a transformar ao longo das décadas e que é obrigado a adaptar-se constantemente à realidade, mas, apesar das mudanças, a verificação dos factos e a defesa da verdade parecem continuar a constituir, para mim, os princípios centrais da profissão.

Encontramo-nos perante uma sociedade mediática e global, onde os jovens têm cada vez mais familiaridade com a tecnologia e os media. Contudo, é importante não esquecer a possível falta de habilidades para saberem manusear os meios e a falta de competências para saberem avaliar, analisar e compreender o conteúdo mediático. Esta é uma preocupação presente nos dias de hoje porque, segundo o relatório da *Media Literacy Index* da *European Policies Initiative* do *Open Society Institute*, os níveis de literacia mediática do nosso país encontram-se baixos e por isso, existe uma maior urgência em educar a cidadania. Para além desta, outra das preocupações é formar futuros profissionais que detenham altos níveis de literacia mediática para assim promover um excelente desempenho profissional.

Já a Comissão das Comunidades Europeias (2009), citada por Lopes, P. (2014), defende que a literacia mediática é considerada uma “condição essencial para o exercício de uma cidadania ativa e plena” e desta forma, o conceito é visto como uma competência-chave nas sociedades contemporâneas.

A educação para o jornalismo foi algo que veio despertar o interesse da sociedade já desde 1979, data em que surgiu a primeira licenciatura de Comunicação Social em Portugal. Mas será que os alunos que finalizam os cursos de ciências da comunicação estão realmente preparados para o mercado de trabalho? Assim sendo, o objetivo principal desta dissertação é entender as noções que os alunos dos últimos anos dos cursos têm sobre literacia mediática. São estes os discentes que se preparam para entrar no mercado de trabalho, e por isso considero relevante conhecer as competências dos mesmos, mediante a perceção dos profissionais que coordenam os estudos durante as licenciaturas.

Esta tese concretiza um contributo exploratório para a compreensão desta matéria através da questão de partida: “*quais as competências de literacia mediática que os alunos do terceiro ano das licenciaturas de ciências da comunicação têm quando*

terminam as formações?”. Pretende-se, assim, compreender o perfil de competências desenvolvido pelos estudantes ao longo da licenciatura, tendo em conta a perceção de quem melhor conhece os planos curriculares e a evolução dos cursos — os coordenadores das respetivas formações. E para responder a esta questão, foram realizadas quatro entrevistas, organizadas em formato de *focus group*, com coordenadores de licenciaturas de Ciências da Comunicação de instituições de ensino superior portuguesas: Universidade Nova de Lisboa, Universidade Autónoma de Lisboa, Universidade da Beira Interior e Universidade Lusófona. A escolha desta amostra fundamenta-se na experiência direta com a gestão pedagógica e curricular dos cursos, bem como na visão crítica e estratégica sobre os desafios atuais do ensino nestas áreas. Este estudo visa, assim, contribuir para uma reflexão mais ampla sobre o alinhamento entre a formação académica e as exigências profissionais, permitindo identificar eventuais lacunas, potencialidades e caminhos de melhoria nos cursos de Ciências da Comunicação em Portugal.

A presente tese encontra-se organizada em três partes principais, divididas em sete capítulos, que refletem a progressão lógica da investigação, do enquadramento teórico à análise dos dados e às conclusões finais.

O Capítulo I corresponde ao enquadramento teórico e compreende cinco subcapítulos que estabelecem as bases conceptuais e contextuais do estudo:

O primeiro subcapítulo traça a evolução do ensino da comunicação e do jornalismo em Portugal. Parte de uma análise das perspetivas existentes antes da criação da primeira licenciatura, passa pela implementação dessa licenciatura em Comunicação Social, e pela introdução dos cursos de reciclagem para jornalistas, até chegar à consolidação dos cursos atuais. Inclui ainda uma reflexão sobre o perfil do jornalista no contexto contemporâneo e as competências que têm sido valorizadas ao longo do tempo.

O segundo subcapítulo explora o papel da educação em sociedades multimediáticas. Analisa a emergência e popularização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as novas tecnologias e práticas. Destaca-se também, neste capítulo, a importância de educar acerca do universo dos media no sistema escolar, promovendo uma formação crítica e consciente dos cidadãos face ao universo digital.

O terceiro subcapítulo centra-se na literacia mediática, enquanto competência essencial no contexto educativo e profissional. Neste capítulo é abordado o desenvolvimento da

literacia mediática em Portugal, as competências e habilidades que esta envolve e os instrumentos de avaliação utilizados para medir os níveis de literacia mediática nos diferentes contextos de aprendizagem.

O quarto subcapítulo discute as dificuldades em avaliar as competências de literacia mediática, destacando que, apesar dos avanços na investigação, a medição continua a ser um desafio. Defende-se, ainda neste capítulo, a importância de combinar instrumentos complementares para uma avaliação mais precisa e completa.

O quinto subcapítulo discute os principais desafios da profissão jornalística na atualidade. Reflete sobre o papel e identidade do jornalista no contexto contemporâneo, marcado por dinâmicas digitais, redes sociais e novas exigências profissionais. Analisa-se ainda a crise dos modelos de negócio dos media e as suas implicações para a prática jornalística.

O Capítulo II corresponde às opções metodológicas e exploração e contém um subcapítulo dedicado ao desempenho metodológico da investigação, passando pelos objetivos do trabalho, justificação da abordagem qualitativa, descrição do grupo de entrevistados e procedimentos de recolha e análise dos dados.

O Capítulo III corresponde às considerações finais e foca-se na apresentação e interpretação dos resultados, bem como na síntese final da investigação:

O primeiro subcapítulo expõe os principais resultados obtidos nas entrevistas com os coordenadores dos cursos. Por fim, o segundo subcapítulo reúne as conclusões da investigação, destacando os contributos do estudo e as suas limitações.

CAPÍTULO I

Educação, Literacia e Profissão - Fundamentação Teórica

1.1- Ensino de Comunicação e Jornalismo em Portugal

1.1.1 - Perspetivas sobre o Ensino antes da criação da primeira licenciatura em Portugal

Durante a ditadura, Portugal era um país sem acesso à formação e ao ensino jornalístico, com uma ideologia fechada e centrada na crença que o jornalismo se aprendia unicamente no terreno e na própria redação. No léxico jornalístico português, diz-se que um jornalista só se tornaria profissional aprendendo na tarimba (Mendes, R., 2011). O conhecimento sobre a ética do trabalho jornalístico era ganho através de um “processo de socialização organizacional em que é sublinhada a importância de uma cultura organizacional e não de uma cultura profissional” (Traquina, N., 2002, citado por Mendes, R. R., 2011, p. 5).

Hugo Rocha, um jornalista do Comércio do Porto, defendia que o verdadeiro jornalista devia ser generalista e polivalente e devia trazer “do ventre da mãe predisposição profissional”, assim como as qualidades intelectuais e morais necessárias ao exercício da profissão (Sobreira, R., M., 2003, p. 71). As restantes competências eram aprendidas com os profissionais mais velhos, tendo experiências nos vários setores de uma redação, segundo Rocha (1946) citado por Mendes (2011), utilizando a ousadia, a astúcia e o contacto com a realidade como competências à profissão. Já com uma visão mais moderada, Cunha, A. (1941) - citado por Jorge Pinho Xavier Mendes Da Costa, P., & Pedro Sousa, J. (*s.d.*) - defendeu uma “educação especial” para que todos os profissionais de imprensa possam exercer o ofício da melhor forma: um jornalista tem que ter previamente uma vocação, mas defende que “toda a arte tem a sua técnica, e toda a técnica exige, ou pelo menos, muito lucra com a preparação e a aprendizagem”.

A educação e a comunicação social eram campos distintos. Salazar tinha uma visão do jornalismo muito afinçada; acreditava que a imprensa era uma força de oposição ao Estado Novo, e o seu regime provocou um enorme atraso para a institucionalização do ensino jornalístico em Portugal. Em 1970, apenas 1% dos jornalistas portugueses eram detentores de diplomas universitários (Cascais, 2003, citado por Mendes, 2011, p. 6). Já nos Estados Unidos, segundo Traquina, N. (2002) citado por Mendes, (2011, p. 6), mais de 36 mil alunos estavam inscritos em licenciaturas de jornalismo em 1971.

Ainda assim, algumas iniciativas promoveram o ensino jornalístico no país: a ideia de criar o primeiro curso de jornalismo já era antiga, mas Luís Teixeira, presidente da Comissão Administrativa do Sindicato Nacional dos Jornalistas, foi o primeiro a fazer algo para que fosse implementado em fevereiro de 1941; entregou uma projeção do curso de formação jornalística que tinha como necessidade a “valorização profissional dos jornalistas e o elevar do seu nível cultural até aos limites exigidos pela missão que desempenham na vida portuguesa” (Boletim Informativo do SNJ, 1941, citado por Sobreira, R. M., 2003). O curso proposto decorria ao longo de dois anos e, de acordo com Correia & Baptista (2007), citado por Mendes, (2011), além das visitas de estudos previstas às redações e oficinas gráficas, era constituído por disciplinas teóricas, conferências livres e exercícios práticos. Contudo, o “Curso de Formação Jornalística” foi uma tentativa falhada e a proposta não chegou a avançar porque, segundo o Sindicato, não foi recolhido o apoio oficial necessário e as novidades introduzidas, segundo Sobreira (2003), poderiam ser vistas como perigosas para o regime. A ideia de que os jornalistas nasciam jornalistas em vez de se formarem, continuava bastante enraizada em Portugal.

Passados vinte e cinco anos, houve uma segunda iniciativa de realização de um curso de jornalismo, desta vez, bem-sucedida. O “Curso de Iniciação Jornalística” foi o primeiro que se realizou no país, em 1966. As dificuldades em encontrar jornalistas profissionais que correspondessem às exigências do jornal e o risco em admitir jovens sem experiência levaram à criação do curso com duração de um mês, ministrado essencialmente por jornalistas das instalações do *Diário Popular* (Sobreira, 2003). Embora tenha sido considerado um sucesso pela classe profissional da época, foi também alvo de críticas devido à diversidade de participantes: “bancários, uma hospedeira da TAP, um comissário de bordo, funcionários públicos, empregados de escritório, estudantes universitários, tradutores, oficiais milicianos, um padre, advogados, um controlador de tráfego aéreo, um meteorologista, um profissional de hotelaria, engenheiros,

bibliotecários” (Correia & Baptista, 2007, citado por Mendes, 2011, p. 10). A heterogeneidade da audiência levou à reflexão sobre a criação de cursos de jornalismo específicos para jornalistas e não jornalistas.

A iniciativa do *Diário Popular* foi seguida por mais uma tentativa do Sindicato Nacional de Jornalistas, em 1968: foi criada uma comissão responsável para elaborar o “Projeto do Ensino de Jornalismo em Portugal”, frequentado por quase 200 interessados (Sousa, J. P., 2009). A proposta da comissão não prosseguiu, apesar das condições para se iniciar o ensino do jornalismo no país estarem reunidas; Pinto, M. (2004) explica que essas condições passavam pela reforma no setor da educação e o debate da liberdade de imprensa no Governo com Marcelo Caetano.

No ano seguinte foi instituída a "Escola Superior de Meios de Comunicação Social" pelo grupo financeiro Borges & Irmão, cujo diretor principal era detentor de dois jornais, o *Diário Popular* e o *Jornal do Comércio*. A instituição oferecia cursos com a duração de três anos nos setores do jornalismo, publicidade, relações públicas, rádio e televisão. A curta duração do estabelecimento levou a diferentes opiniões: Sousa, J. P. (2009, p. 21) defende que os cursos “não tiveram reconhecimento oficial e a própria escola seria extinta após a Revolução de 25 de abril de 1974”, tal como Canavilhas, J. M. M. (2009a) e Sobreira, R. M. (2003) consideram que o encerramento da escola deu-se, em 1975, fruto das nacionalizações pós-revolução. Já Pinto e Sousa (1999), citado por Teixeira, P. O., 2012 (p. 409), acreditam que a instituição encerrou devido ao autoritarismo do regime, “ainda antes do eclodir da Revolução”.

1.1.2 - Criação da primeira licenciatura em Comunicação Social

Após várias tentativas foi criada a primeira licenciatura em Comunicação Social, em 1979, cinco anos após a revolução, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Porém, isto não quer dizer que o estudo jornalístico tenha começado a ser aceite. A licenciatura em Comunicação Social esteve, durante os três primeiros anos, integrada no campo de estudo das ciências sociais, tal como antropologia e sociologia (Mendes, R., 2012). Ou seja, olhar para o jornalismo como um “campo específico de estudo, continuava a ser uma utopia”, como refere Teixeira, P. O. (2012, p. 411). Esta primeira licenciatura, orientada por Adriano Rodrigues e detalhada pela

Comissão Consultiva, era composta por uma estrutura curricular desenvolvida para cinco anos de ensino, tendo como uma das principais componentes a sociológica. Mais tarde, foram incluídas novas disciplinas mais práticas para “abranger novas oportunidades de formação a nível superior” (Valqueresma, L. R., 2018, p.8), e as saídas profissionais foram decididas na comissão: “profissionais da informação, investigadores, docentes, adidos de imprensa, e animadores culturais” (Mendes, R., 2012, p. 40). De forma bastante lenta, a crença de que o jornalismo se aprendia apenas na tarimba da profissão foi perdendo relevância e o pensamento face ao ensino foi mudando cada vez mais (Correia & Baptista, 2007, citado por Mendes, 2012). Neste sentido, de acordo com Correia, J. C. (1998) citado por Valqueresma, (2018, p. 8), a formação académica “tornou-se uma questão crucial para a credibilidade da classe e para a qualidade da democracia”.

A criação da primeira licenciatura deu força a outras instituições para criarem também formações de ensino jornalístico. A partir de 1980, nasceram mais cursos universitários como o do Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa e a pós-graduação em Ciências da Comunicação da Universidade Católica de Lisboa. Passados três anos, surgiu a especialidade em Comunicação Social na Universidade do Minho; em 1989 nasceu a primeira licenciatura de Ciências da Comunicação numa universidade privada, a Universidade Autónoma de Lisboa e em 1993 é que nasceu um curso superior que se reivindicou como sendo de jornalismo, na Universidade de Coimbra.

1.1.3 - Curso de Reciclagem para Jornalistas

Desde a implementação dos primeiros cursos de jornalismo, os profissionais do sector começaram a refletir sobre a obtenção de um título académico após concluir a licenciatura e em conformidade com Graça (2007, p. 132), citada por Valqueresma, L. R. (2018), “os jornalistas olharam para o ensino da comunicação ministrado nas universidades com grandes reservas e apreensões”.

Em consequência desta pressão exercida, a Universidade Nova de Lisboa sugeriu criar um curso de reciclagem para jornalistas (Mendes, R., 2012). Segundo Adriano Rodrigues (2010), citado por Mendes, R., 2012, a solução assenta numa “ementa reduzida do curso oferecido na Licenciatura, sobretudo das disciplinas que dariam uma mais-valia à

formação de alguém que está na profissão, que conhece a profissão e que precisa, digamos, do contributo de uma formação sociológica, histórica e económica”.

O Curso de Reciclagem para jornalistas, com duração de dois anos, tinha como principal objetivo formar profissionais qualificados que tivessem o conhecimento e a capacidade de integrar os vários domínios da Comunicação Social. O plano curricular era composto por vinte disciplinas, mas apenas três - periodismo e práticas redacionais; televisão e cinematografia; deontologia e censura - eram relacionadas com o jornalismo (Mendes, R., 2012, p. 61).

Os inscritos no curso foram desistindo à medida que iam percebendo que o plano curricular do curso não ia de encontro às necessidades ligadas à prática dos jornalistas (Mendes, 2012). Os dezoito alunos inscritos pretendiam melhorar as competências exigidas durante o exercício da profissão. Para Cascais, F. (comunicação pessoal, 2010), “estavam mais interessados em perceber melhor como é que se executam géneros jornalísticos, por exemplo, que era aquilo que eles faziam todos os dias, e se calhar faziam mal. Como é que se fazem melhores títulos, quer dizer, era esse conhecimento que era preciso”. Mas ainda assim, os jornalistas não tinham uma ideia concreta sobre o que deveria ser um curso de jornalismo pois, como afirma Cascais, F. (comunicação pessoal, 2010), “nessa altura em Portugal, não havia sequer conhecimento das matérias de um curso de jornalismo, como hoje há. As únicas pessoas que tinham conhecimento de como se organiza e quais são as matérias eram os académicos ligados à área da comunicação, como o Adriano”.

Os interessados ambicionavam ter uma equivalência equiparada à dos licenciados, mas a impossibilidade desta equidade foi outro fator que determinou o insucesso do curso, uma vez que a equivalência era impossível porque a legislação, na altura, não permitia. Tal como refere Adriano Rodrigues (s.d), citado por Mendes, R. R. (2011), os profissionais “tinham sempre a ideia de que podiam dar a volta, que iam conseguir com que o Ministério reconhecesse como um curso de Licenciatura”. No entanto, existem contradições relativamente a esta paridade: o jornal *Portugal Hoje* publicou, em outubro de 1979, uma entrevista a Jorge Tavares Rodrigues - técnico do Ministério da Comunicação Social e docente da Escola Superior de Meios de Comunicação Social - na qual são avançadas informações sobre o Curso de Reciclagem para jornalistas. A equivalência do curso ao Ensino Superior, com a correspondência ao respetivo diploma, foi confirmada através da ata da primeira reunião da Comissão Consultiva responsável

pelo estudo estrutural, organização e acompanhamento da formação (Rodrigues, J. T., 1979, citado por Mendes, R. R., 2011).

Adelino Gomes (comunicação pessoal, 2010) lembrou a experiência de estágio num dos cursos organizados pelo *Diário Popular* na década de 60 e destacou que apenas uma pequena parte dos jornalistas que trabalhava nas redações possuía formação universitária. Na sua perspectiva, o diploma era importante pois era visto como “afirmação de uma profissão, que não era profissão [...]. Nós tínhamos vários empregos, na Comunicação Social, na Publicidade. Por exemplo, na rádio, alguns jornalistas muito importantes, faziam publicidade” (Gomes, A., comunicação pessoal, 2010). Já Rodrigues, A. (2010), citado por Mendes, R. R., (2011), faz uma comparação entre o profissional universitário e o profissional jornalístico: “ao contrário da profissão universitária, que procura recuar para poder pensar e refletir, o jornalista é o homem que está na ação, que está no terreno, tem que acompanhar, e essa provavelmente é uma das razões que levou ao fracasso o Curso de Reciclagem”. Ainda assim, o insucesso do Curso de Reciclagem para jornalistas representou uma mudança, uma vez que “o pós 25 de Abril abriu diversas possibilidades para a classe jornalística encontrar caminhos para vencer o atraso histórico que a ditadura impôs” (Mendes, 2011, p. 63).

1.1.4 - Caminho percorrido no ensino de Comunicação e Jornalismo até à atualidade

Foi a partir da década de 90 que começaram a surgir vários cursos de jornalismo, tanto no ensino universitário privado como no ensino politécnico público registando-se “um crescimento explosivo” no que ao ensino superior de jornalismo diz respeito (Canavilhas, 2009b) e uma forte adesão ao mercado de trabalho por “jovens escolarizados aspirantes a jornalistas”, num país considerado “sem tradição de ensino e investigação no campo dos media e do jornalismo” (Graça, S. 2007, citada por Valqueresma, L. R., 2018).

Em 1994, havia 23 cursos superiores em Portugal, mas já no início dos anos 2000 algumas universidades reestruturaram o plano curricular de acordo com a duração dos cursos. Mas as transformações não ficaram por aqui: em 2005, a instauração do Processo de Bolonha traz novas mudanças (Valqueresma, L. R. 2018). Desta forma, segundo

Canavilhas, J. M. M., (2009a), as licenciaturas começaram a ter a duração de três anos e a ser consideradas cursos de 1º ciclo, independentemente de o ensino ser politécnico ou universitário. Já o mestrado passa a ser conhecido por curso de 2º ciclo, com a duração de dois anos, e o doutoramento de três anos, considerado um curso de 3º ciclo. A duração da licenciatura faz com que muitos estudantes continuem os estudos para que, dessa forma, consigam sentir-se melhor preparados e “mais habilitados para o mundo do trabalho” (Teixeira, P. O., 2012).

As novas políticas governamentais facilitaram a abertura de vários cursos nas áreas em instituições de ensino. Mesquita (1994), citado por Cascais, F. (2004), encara esta realidade como um “milagre da multiplicação dos cursos”, mas ainda assim, a problemática “quase que não tem sido objeto de estudo em Portugal”:

“Uma simples preposição gramatical levanta a primeira questão: ensino do jornalismo ou para o jornalismo? ‘Do’ sugere uma preparação científica num campo já definido e estruturado de saberes e de técnicas, [...]; ‘para’ abre o campo de formação ao nível do acesso, diversificando a formação de base e tornando a componente jornalística um complemento, embora indispensável.”(Cascais, F., 2004, p.86)

Continuavam a existir muitas dúvidas sobre os planos curriculares, uma vez que “a insuficiência de cadeiras profissionalizantes continua a ser matéria recorrente na crítica às diversas instituições” (Graça, S., 2007, citada por Valqueresma, L. R., 2018). Os jornalistas com mais experiência reivindicavam currículos mais práticos e realistas para a realidade socioprofissional do sector (*ibidem*). Por esta razão, uma grande parte dos cursos universitários começou por reestruturar os planos de estudo, de modo a acompanhar a evolução do sector e a responder às necessidades dos profissionais.

Apesar das mudanças no setor da comunicação, a classe profissional ainda estava bastante dividida. De um lado, estavam os defensores da tarimba que acreditavam que o talento jornalístico não devia ser ensinado através de cursos assumindo que os jornalistas só se tornavam profissionais com a experiência no terreno e nas redações; de outro lado, aqueles que acreditavam na potencialidade dos cursos e que defendiam essa preparação “ética, deontológica, filosófica, sociológica, cultural e técnica” (Correia, J. (1998), citado

por Teixeira, P. O., 2010). O mesmo jornalista defendia também a importância de olhar para o ensino jornalístico nas escolas superiores com preocupação, tanto por aqueles que enveredavam por esse caminho como por toda a restante sociedade, dada a relação importante que o ensino jornalístico mantém com a credibilidade, tanto da classe como da democracia.

Já Canavilhas (2009a) acredita que para seguir a profissão é importante o caminho do ensino superior na área, mesmo perante o distanciamento existente entre as formações e o mercado de trabalho. E é por este distanciamento que Sousa, J. P., (2004), citado por Teixeira, P. O., 2010, defende que os cursos deviam ser estruturados de acordo com o potencial mercado de trabalho. O estudante deve estar no centro das preocupações e por isso, os cursos de jornalismo devem integrar uma dimensão prática profissional, experimental, laboratorial e interativa.

As designações dos cursos levavam a cada estudante entender se a formação ia de acordo com as suas necessidades: desde a Comunicação Social ao Jornalismo, passando pelas Ciências da Comunicação, era possível compreender o conteúdo de cada um - mais específico ou abrangente - e se os alunos saíam jornalistas ou comunicadores. Para Teixeira, P. O., (2010), independentemente da designação adotada, todos os cursos têm o objetivo de formar jornalistas, “sendo esta formação mais ou menos específica, [...] apresentada como variante obrigatória ou como percurso opcional”.

Já no ano letivo 2009/2010, a oferta era variada no primeiro ciclo de estudos do ensino superior: quem tinha interesse em profissionalizar-se na área tinha ao dispor um leque de 32 cursos, 17 do ensino superior público e 15 do privado (Teixeira, P. O., 2010). Estes cursos, em comum, tinham a duração, o número de ECTS, a conclusão do 12º ano e a realização do exame requerido pela instituição.

1.1.5 - Perfil de jornalista

Os alunos, as organizações de comunicação e as instituições de ensino jornalístico são intervenientes na estruturação do perfil de um profissional das áreas das Ciências da Comunicação e do Jornalismo (Patrão, C., 2014, p. 47). Cada interveniente tem um propósito diferente e por isso as perspetivas diferem e têm funções distintas. Um perfil

técnico e profissional é encarado por quem estuda como uma “representação de competências a adquirir ou a melhorar”; para qualquer meio de comunicação, a definição de um perfil jornalístico serve como uma orientação para o percurso formativo, enquanto que para as instituições de ensino, um perfil técnico e profissional é útil para organizar os recursos humanos, de modo a avaliá-los.

Ainda assim, falta uma definição consensual de um perfil de competências jornalísticas. Muitas organizações criam listas de competências e modelos distintos de concretização de um perfil e nos próximos parágrafos são apresentados alguns exemplos:

A “Declaração de Tartu” é uma iniciativa da Associação Europeia de Formação Jornalística¹ “em torno do ideal colaborativo que pretende beneficiar uma consciência Europeia sobre jornalismo” (Patrão, C., 2014, p. 48). Este documento defende que a formação jornalística é um dos passos que prepara os indivíduos para o serviço público e que cada profissional da área é considerado um ator social: o jornalista tem o dever de apresentar perspetivas sobre as condições políticas, económicas e socioculturais (EJTA, 2006, citado por Patrão, C., 2014), de modo a facilitar as opções de escolha de cada cidadão. O perfil de um profissional do sector, de acordo com a Associação (2006) citada por Patrão, C., (2014), deve ter em conta a responsabilidade pela liberdade de expressão e o respeito pela integridade individual, não se movimentando por interesses e sem esquecer a ética profissional. Além disto, a “Declaração de Tartu” reparte as competências jornalísticas em três categorias: padrões profissionais, jornalismo e sociedade e por último, conhecimentos, como se observa no Quadro 1.

Quadro 1: Estrutura das competências jornalísticas segundo a “Declaração de Tartu”

Padrões Profissionais	Jornalismo e Sociedade	Conhecimentos
Capacidade de apuração; Habilidade para redigir; Produção de matérias para os meios de comunicação; compreensão e capacidade	Conhecimento da função do setor na sociedade; capacidade de reflexão sobre as mudanças no sector; conhecimento sobre	Noções fundamentais sobre a ciência; conhecimento especializado de, pelo menos, uma área temática

¹ A Associação Europeia de Formação Jornalística resulta da opinião de universidades, escolas e centros de formação.

de adaptação à convergências e às transformações tecnológicas; familiaridade com práticas jornalísticas; compreensão da ética profissional e competências requeridas no local de trabalho.	a história do jornalismo e dos média; consciência da circulação de informação nacional e internacionalmente; conhecimento da legislação da comunicação do país e no resto do mundo.	de interesse para o jornalismo; conhecimento básico de história e geografia do próprio país e compreensão básica do governo do país, da Constituição, do sistema jurídico e dos processos políticos do país.
--	---	--

Uma vez que se trata de um documento associado a organizações ligadas ao ensino e à formação no espaço europeu, os princípios podem não chegar a ser implementados diretamente num plano de estudos.

O modelo britânico foi lançado por uma organização sem fins lucrativos, o *'National Council for the Training of Journalists'*, que gere um sistema de acreditação da formação, quer profissional quer universitária. Ou seja, tal como refere Carla Patrão (2014), apenas o diploma em jornalismo consegue garantir o critério mínimo necessário de acesso à profissão no país. Aqueles que estiverem interessados em serem profissionais de jornalismo necessitam de ter aprovadas cinco áreas relacionadas com a reportagem, o portefólio, a escrita abreviada, os temas de interesse público e a legislação sobre os media. Além destas, existe um vasto leque de áreas opcionais em que os candidatos terão que escolher duas áreas de especialização: Lei dos Media e Reportagem Judicial, Jornalismo de Produção, Videojornalismo para Online, Jornalismo Desportivo, Jornalismo de Emissão e Jornalismo Económico (Patrão, C., 2014).

A organização defende três premissas no modelo de qualificação (NCTJ, 2013 citado por Patrão, C., 2014), sendo que a listagem de competências destaca a importância dada às questões técnicas e práticas no sector do jornalismo:

- Reunir as competências necessárias para conseguir contar histórias com rigor, mas com um tempo limite;

- Integrar as competências novas, mas também as tradicionais em qualquer ambiente de formação ou avaliação;
- Ter em atenção a especialização na área, mas garantir que todas as competências estão asseguradas.

O modelo francês dispõe de uma acreditação da formação superior em jornalismo através de uma organização denominada por '*Commission Paritaire Nationale de l'Emploi des Journalistes*'. De acordo com este modelo, as instituições de ensino consideram o perfil de competências uma referência pedagógica devido às exigências do sistema de acreditação (CNPEJ, 2008 citado por Patrão, C., 2014). São vários os pré-requisitos que um candidato à profissão deve reunir para que, posteriormente, sejam reforçados na formação:

- Espírito crítico e cultura geral sobre os assuntos da atualidade;
- Mestria escrita e oral da língua francesa e conhecimento de um outro idioma;
- Acompanhamento contínuo da atualidade nas diferentes formas de imprensa.

No modelo francês, os princípios de um jornalista não são esquecidos e existe um grande destaque para o trabalho de equipa nas redações, ao contrário do modelo britânico que é estruturado de forma individualizada (Patrão, C., 2014, p. 69). Este modelo divide-se em três dimensões: técnicas da profissão aplicadas aos diferentes meios de comunicação; história, regras e fundamentos jurídicos da profissão e por último, áreas de especialidade: a profissão aplicada aos diferentes media.

Para Carla Patrão (2014, p. 48), considera-se a competência como algo que “tendo uma dimensão teórica, pode ser traduzido para a prática, numa combinação de conhecimento, habilidade e ação aplicável a um determinado contexto”. Assim, segundo a mesma autora, a qualificação superior não é considerada uma exigência, mas sim uma recomendação para o processo de profissionalização de um jornalista.

Footo (2008), citado por Patrão, C., (2014), na apresentação dos resultados do congresso da *'World Journalism Training Association'*, defendeu 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 constroem uma infraestrutura global que trata do controlo de qualidade e da regulação do ensino no jornalismo.

Rebelo (2011)², citado por Crespo, M., Azevedo, J., e Cardoso, G., (2020), rejeita a existência de um conceito único e sugere a existência de “jornalistas com contradições, conflitos, aspirações ou desilusões”. Contudo, independentemente da evolução do tempo, o jornalismo, considerado o quarto poder, continua a ser uma profissão com códigos éticos e deontológicos que devem ser respeitados; mas perante uma sociedade em constante evolução, a pergunta mantém-se: qual será o perfil ideal para um jornalista?

1.2 - Educar nas Sociedades Multimediáticas

1.2.1 - Emergência e Popularização das TIC

A Internet está, ao longo do tempo, a mudar os modos de acesso à informação pelo utilizador, mas também o perfil de jornalista, tal como defende Maria Teresa Sandoval Martín (2000), citada por Aroso, I. M. M., (2003). A mesma ideia é partilhada com John Pavlik (2001), citado por Marques, C., (2008), no artigo *“Journalism and New Media”* onde distingue as mudanças no perfil do jornalista:

“O jornalista tem que ser mais do que um contador de factos, o papel do jornalista como intérprete dos acontecimentos será expandido e em parte modificado e os jornalistas online terão um papel central na ligação entre as comunidades.” (Marques, C., 2008, p. 6)

2 José Rebelo coordenou, em 2005, o projeto “Análise Sociológica do Jornalista Português” que acabou por dar origem ao livro “Ser Jornalista em Portugal: Perfis sociológicos”.

Já Doug Millison (1999), citado por Aroso, I. & Correia, F. (2007), clarifica a função do jornalista numa realidade em que o público deixa de ser apenas espectador, leitor e/ou ouvinte e passa a ser também produtor de informação. O autor esclarece que o valor da função do profissional é “uma edição e filtragem de informação de confiança e com qualidade” (*ibidem*), uma vez que qualquer cidadão pode aceder ao meio digital e publicar informações que pareçam credíveis, mas que, na verdade, não têm qualquer filtragem ou fundamentação.

1.2.2 - Novas tecnologias e novas práticas

O crescimento da digitalização tem vindo a criar uma onda de efeitos em praticamente toda a sociedade e a área profissional do jornalismo tem vindo a ser marcada pela convergência dos media, de imediatismo, ubiquidade (Hargreaves, 2003) e participação (Singer et al., 2011), ambos citados por Patrão, C., (2014). Esta convergência impulsionou uma mudança nas práticas diárias profissionais e gerou a divisão de opiniões. Para Jenkins (2006), quando se fala de convergência, trata-se do fluxo de conteúdo por múltiplas plataformas de media e do “comportamento migratório das audiências dos media na procura do seu tipo de entretenimento preferido” (citado por Patrão, C., 2014). Já Gordon (2003), citado também por Patrão, C., 2014, defende que este termo tem sido utilizado com pouco critério ao designar diferentes tipos de matéria, mas reconhece também o uso do termo pelos jornalistas na recolha de informação e no tratamento de um acontecimento nas múltiplas ferramentas dos media.

A internet veio a facilitar o acesso à informação e também o acesso às fontes. No entanto, desde que a tecnologia entrou no domínio jornalístico, há menos presença física dos profissionais no terreno e conseqüentemente, uma redução do tempo de observação direta (Pavlik, 2000, citado por Patrão, C., 2014). Passou a existir a possibilidade de atualizações ou mudanças no conteúdo noticioso não só da televisão e da rádio, como também da imprensa escrita que tem plataformas online. No momento da candidatura de um profissional à área do jornalismo, são exigidas várias competências relacionadas com o uso tecnológico e é também exigida a sensibilidade para estar recetivo a novos métodos de trabalho. Tal como Jacobs (2011), citado por Patrão, C., 2014, refere, a cobertura de uma conferência de imprensa pode passar a ser acompanhada via online, ou até a rede

social X, antigo Twitter, passou a ser utilizada como ferramenta prática para a descrição do contexto ou procura de conteúdo.

Os jornalistas conseguem agora chegar mais rápido a qualquer conteúdo noticioso, devido ao avanço da digitalização. Com a divulgação de texto, fotografias ou vídeos nas redes sociais, as organizações de media sentem a preocupação constante para um possível “alerta”. Esta pressão influencia o período laboral do jornalista “que, de qualquer das formas, nunca teve um horário fixo” (Patrão, C., 2014, p.18) e tem que ser multifacetado. De acordo com Quinn (2005), citado por Patrão, C., 2014, os impactos da convergência tecnológica nas práticas profissionais levam o jornalista a trabalhar para múltiplas plataformas, recebendo o mesmo salário. Ou seja, Patrão, C. (2014) chega mesmo a levantar a ideia de que “fazer mais com menos e mais rápido” é aquilo que passa a ser imposto a qualquer profissional do sector.

Contudo, as novas tecnologias vieram a desvalorizar a informação devido à abundância e gratuidade da mesma, segundo Hargreaves (2003) citado por Patrão, C., 2014. Sendo a internet um espaço público, as notícias foram transformadas em debates (Munthe, 2012, citado por Patrão, C., 2014), onde qualquer cidadão consegue participar. Além disso, de acordo com Kovach e Rosentiel (2007), a tecnologia leva a que cada notícia seja tratada com superficialidade; a realidade pode ser manipulada pelo instantâneo visto que “muitas vezes, os factos assentam em contactos directos, havendo pouca margem para contestação ou confirmação” (Patrão, C., 2014, p. 19). Ou seja, segundo os mesmos autores, para as organizações de media, passou a prevalecer a importância de noticiar primeiro, antes dos outros, e isto influencia negativamente a credibilidade da profissão.

1.2.3 - Educação para os media no sistema escolar

Os meios de comunicação são poderosos meios de aculturação e até mesmo de formação de opinião pública, sendo a sua presença incontornável: as crianças crescem num ecossistema mediático, constituindo-se consumidoras e produtoras de conteúdo, e a família convive e sofre a “influência, directa ou indirectamente, da imprensa, da rádio, da televisão e da Internet” (Morais, R., 2009).

Entende-se que a Educação para os Media trata da formação que, segundo Len Masterman (1988), citado por Pereira, S. (2000b), visa contribuir para uma utilização crítica e autónoma dos meios de comunicação social. Além disto, é um conceito que envolve a “compreensão das práticas mediáticas diferenciadas, as interações, as motivações e expectativas que as determinam” (Pereira, S., 2000b). O objetivo passa por assegurar que a criança ou o jovem desenvolva a sua autonomia crítica, ou segundo Masterman, L. (1985), citado por Pereira, S. (2000b), aquela que denomina de “maturidade crítica”:

“O que é que temos procurado atingir precisamente com os nossos alunos num curso de educação para os media? [...] A tarefa verdadeiramente importante e difícil de um professor dos media é desenvolver suficientemente nos alunos a autoconfiança e a maturidade crítica para serem capazes de fazer julgamentos críticos em relação aos textos dos media que vão encontrar no futuro. O ponto crítico de qualquer programa de educação para os media é o modo como os alunos são críticos no seu próprio uso e compreensão dos media quando o professor não está presente. O objetivo principal não é simplesmente a consciência e o pensamento crítico, é a autonomia crítica.” (Masterman, L., 1985, p.24)

Desde a segunda metade do século XX, organizações internacionais como é o caso da UNESCO, do Conselho da Europa e da União Europeia encaram a Educação para os Media como “uma dimensão relevante das políticas públicas multi-sectoriais” (Conselho Nacional de Educação, 2011). Já em Portugal, a Educação para os Media foi estabelecida a partir da Declaração de Braga que, de acordo com Lopes, P. (2011, p. 19), indica várias recomendações determinantes para estruturar este estudo nos contextos escolares como as que passam “pela estimulação do trabalho em rede, pelo estabelecimento de parcerias locais, nacionais e internacionais, pela vinculação entre investigadores da área dos media e as escolas, pelo reforço na formação dos profissionais e pelo investimento e integração de conteúdos de Educação para os Media no currículo escolar, bem como a disponibilização de recursos de apoio ao trabalho”.

Para Gonnet (2007), citado por Lopes, P. (2013), os estabelecimentos de ensino devem promover uma cidadania esclarecida e práticas democráticas que vão ao encontro dos objetivos da educação para os media. Ainda assim, há registo de tentativas de pensar na educação em função das competências, o que ocorreu primeiramente no ensino técnico-profissional (Ricardo, E., 2010, citado por Pereira, S. Pinto, M. e Moura, P. 2015), mas que não acontece em todos os casos; pode ser considerada esta uma forma de “adequar o ensino à realidade e de combater o insucesso” como também pode ser vista como uma forma de reduzir a escola aos mínimos, “quer de conteúdos a lecionar quer de reconhecimento do ensino ministrado” (p. 20).

Tendo em conta o olhar crítico de Drexel (2003), citado por Pereira, S. Pinto, M. e Moura, P. (2015), é possível identificar consequências da estruturação do ensino baseado nas competências:

- A importância dos diplomas seria marginalizada e até substituída pela importância das competências estipuladas pelos empregadores e respetivas empresas - “No domínio da educação e da formação profissional, isto conduziria muito provavelmente a uma forte diminuição da responsabilidade do Estado e das empresas” e isto traduz-se em fácil acessibilidade devido à qualidade requerida e ao financiamento público dos processos de ensino organizado, cujo o aparelho de avaliação e reconhecimento de competências teria que ser avaliado e apoiado;
- Os perfis e até as combinações de competências dependem de cada biografia pessoal e profissional. Com isto, os perfis de qualificação definidos pela sociedade facilmente seriam trocados pelo conjunto de competências e por isso, os pré-requisitos acabariam por destruir os mercados de trabalhos profissionais;
- Os “indivíduos com qualificações específicas de uma empresa e de um posto de trabalho” acabariam por ser sujeitos a consequências como o desemprego e a dependência empresarial;
- Vários fatores contribuiriam para uma posição desvantajosa dos trabalhadores, entre eles o peso dos valores, das normas e motivações no conceito de competência. Estes levariam ao “recrutamento de trabalhadores de acordo com

critérios políticos e formas encobertas de repressão no caso de pensamento e comportamento ‘desviantes’”;

- A tendência para os diplomas virem a ser desvalorizados seria grande, face aos entendimentos e negociações coletivas, em matéria de salários. O que antes garantia um rendimento mínimo base a todos os trabalhadores passaria a ser fixado nas condições de reconhecimento de competências e isso traduzir-se-ia num enfraquecimento extremo dos sindicatos.

As críticas contrariam a organização dos critérios de acessibilidade ao ensino, tendo em conta as competências: “se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade de cada um. Ou seja, o que antes seria um projeto de sociedade passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis” (Ricardo, E. (2010), citado por Pereira, S. Pinto, M. e Moura, P. (2015).

De acordo com Fastrez (2010), Roosen (2013) e Pinto et al. (2011), citados por Pereira, S. Pinto, M. e Moura, P. (2015), a Educação para os Media conduz a determinados níveis de Literacia Mediática. De modo a desenvolver este novo modelo de educação, Fastrez (2010) defende que a leitura consiste na descodificação dos media através do exercício de três competências:

- Competências informacionais, que exigem ao individuo a descodificação do significado do conteúdo dos media e sistemas de representação usados “em função dos seus recursos intelectuais e culturais”;
- Competências técnicas, que se baseiam no uso de técnicas para a receção e interpretação dos media;
- Competências sociais que se traduzem na capacidade de perceber quem está a criar a informação, o porquê e quais as ideias ou estereótipos culturais que estão a ser transmitidos, ou seja, não basta só entender o conteúdo, como também o contexto e a intenção de quem o produziu;

Ainda Fastrez (2010), citado por Pereira, S. Pinto, M. e Moura, P. (2015), distingue competências em áreas como a escrita mediática, a navegação e a organização, sempre nos domínios informacionais, técnicos e sociais. Mas a Educação para os Media tem vindo a ser desafiante, devido ao significativo crescimento das tecnologias e emergência dos sistemas mediáticos. Dada esta realidade, são vários os obstáculos que surgem, mas de acordo com Tomé, V. (2008), as principais barreiras à introdução desta matéria nas escolas são o carácter conservador dos sistemas educativos, a indefinição na forma de implementar a educação para os media, a falta de formação do corpo docente e a falta de recursos educativos.

1.3 - Literacia Mediática

Existem diferentes visões acerca do conceito de literacia mediática: por um lado, constitui-se como uma base fundamental para a população adulta, “seja no acesso à informação e ao conhecimento, seja na possibilidade de aprender ao longo da vida, seja no exercício da análise simbólica e da reflexividade” (Ávila, P. , 2008, citada por Lopes, P., 2013); por outro lado, é vista como uma condição básica para a cidadania e a participação na esfera pública, devido ao seu espírito argumentativo, crítico e reivindicativo (Reis, F., 1997, citado por Lopes, P., 2013).

No entanto, este é um conceito relativamente recente e que tem sido objeto de estudo dos investigadores na área da comunicação e refere-se “aos conhecimentos e à compreensão que permitem aos cidadãos aceder e utilizar os meios de comunicação social de forma eficaz” (Lopes, P., 2013, p. 55). Segundo Pereira, S. Pinto, M. e Moura, P. (2015), foi na Conferência de Aspen, em 1993, que surgiu a primeira definição de “literacia mediática”, mas um grupo de peritos europeus, o *‘Media Literacy Expert Group’* (2006), validou-a para toda a Europa como “a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos, e de criar comunicações em diversos contextos”.

1.3.1 - Literacia Mediática em Portugal

O conceito começou a ser introduzido na nossa esfera pública em meados dos anos 90, através do estudo “A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica” de Ana Benavente. No documento, a definição assenta nas “capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana” (1996). Nele também foi revelado que o perfil dominante da população portuguesa enquadra-se no nível 1 de literacia, em relação a todas as competências identificadas em vários estudos dos anos 70 - leitura, escrita e cálculo. Benavente et al. (1996) defendem também que muitos adultos têm dificuldades de processamento da informação escrita e que isso lhes diminui a capacidade de participação na vida social, em planos como os do exercício da cidadania, das possibilidades profissionais e do acesso à cultura.

Já de acordo com o relatório da *Media Literacy Index* da *European Policies Initiative* do *Open Society Institute - Foundation Sofia*, em 2023, Portugal encontrava-se em 12º lugar no índice de literacia mediática em 2022, num total de 41 países, à frente dos países vizinhos Espanha e França. Os países com melhor destaque apresentam um maior desenvolvimento democrático, social e económico; o baixo nível de literacia mediática tem sido associado aos baixos níveis de escolarização (Lopes, P., 2011) mas ainda há quem não relacione os dois fatores. Para Sebastião, et al., (2001), citados por Lopes, P. (2013), em muitas sociedades os níveis de instrução e os perfis de literacia não têm uma relação simples e absoluta.

Nos últimos anos, dada a realidade tecnológica com que nos deparamos, este uso crítico é agora definido de diversas maneiras, recorrendo a diferentes fatores de ordens sociais, tecnológicas e económicas. São ainda destacados quatro domínios operacionais da literacia mediática - aceder, compreender, avaliar e criar:

A capacidade de aceder, segundo Lopes, P., (2013), é considerada tanto uma prática como uma competência e é destacada pela “relação entre o indivíduo e o meio enquanto plataforma de procura/aquisição de informação”, como por exemplo, os livros, jornais impressos e online; já as capacidades de “compreender” e “avaliar” (*ibidem*), constituem as competências centrais do conceito de literacia mediática que defendem a perspetiva do consumidor da informação, ou seja, traduz-se na capacidade de pensar, criticar e opinar.

Como último domínio, “criar” é a capacidade de produzir, editar e gerar mensagens e conteúdos mediáticos, usando diversas técnicas em diferentes contextos.

1.3.2 - Competências e Habilidades

O termo ‘competências’ é um conceito que pode ser utilizado como sinónimo de ‘habilidades’, num contexto que envolva tecnologias de informação e comunicação. Contudo, é ainda “muito vago e impreciso” (Weinert, 2001, citado por Lopes, P., 2013); não é transparente e não chega a refletir um sentido unicamente aceite (Rey et al., 2005, citados por Lopes, P., 2013). Mas para ser competente não basta reunir um conjunto de habilidades; ser competente é ter a capacidade de utilizar os conhecimentos de forma pertinente, de modo a conseguir enfrentar determinadas problemáticas e contextos (Perrenoud, 2004, citado por Lopes, P., 2013). Ainda que abrangente é possível definir o conceito de ‘competência’ como:

“A aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, atitudes, esquemas de perceção, de avaliação e de raciocínio”. (ibidem, 2013)

Difícilmente se consegue pensar em literacia sem associar o conceito de competências, visto que ambos estão intrinsecamente ligados (Lopes, P., Pereira, S. Moura, P. & Carvalho, A., 2015). Embora seja um assunto cada vez mais debatido e apesar dos debates dentro desta área reconhecerem a importância das competências, o foco principal acaba por ser as técnicas e os métodos pedagógicos a adotar em cada estudo (Fastrez, 2010).

De acordo com Lopes, P., Pereira, S. Moura, P., & Carvalho, A. (2015), o caminho que tem sido feito até agora contribui para o desenvolvimento de “metodologias de estudo num terreno ainda pouco explorado e pouco solidificado”, mas no documento europeu

“Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida - Quadro de referência europeu”³, as competências são entendidas como o conjunto de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. No documento, caracterizam as seguintes oito competências como essenciais: comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; e por último, sensibilidade e expressão culturais.

Para Lopes, P. (2013), as competências enquadram-se em duas dimensões: na dimensão individual estão incluídos o acesso e uso dos media e o respetivo entendimento e sentido crítico, enquanto na dimensão social está incluída a criação de conteúdos, as relações sociais e a participação cívica. Na dimensão individual, é ainda considerado o plano técnico - acesso e uso dos media - e o plano crítico-cognitivo - entendimento e sentido crítico: no primeiro são tidos em conta indicadores como a leitura de jornais, o uso da internet, a leitura de notícias em formato digitais, a realização de compras online e a utilização do telemóvel, por exemplo; no segundo plano, de acordo com Lopes, P. (2012), os “indicadores foram de facto identificados, mas a medição de competências não chegou a vias de facto”. Por último, na dimensão social os indicadores considerados vão desde a criação de conteúdos à participação em atividades cívicas (*ibidem*).

Tendo em conta o Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital⁴ são consideradas cinco competências: a literacia de informação, a comunicação e cidadania, a criação de conteúdos, a segurança e privacidade, e por último, o desenvolvimento de soluções. Já na perspetiva de Martino & Menezes (2012), as competências mediáticas dividem-se em quatro aspetos: ‘habilidade’ passa por conhecer as ações dos meios de comunicação e aprender a lidar com elas, por mais diferentes que sejam; ‘capacidade’ para operar e trabalhar, através de meios cognitivos, ativos e afetivos, nos diferentes meios de comunicação; ‘responsabilidade’ sobre os efeitos passados através do conteúdo

³ Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida - Quadro de Referência Europeu é um anexo de uma Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho publicado no Jornal Oficial da União Europeia a 30 de dezembro de 2006.

⁴ O Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital trata-se de um grupo de trabalho criado pelo Governo para desenvolver uma versão nacional do DigComp 2.1, o Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos.

mediático, tendo a consciência do significado de cada mensagem; e ‘comprometimento moral’ para com as decisões individuais, tendo em conta os valores implicados no uso, conhecimento e participação dos media. Finalmente, para Ferrés & Piscitelli (2012), citados por Pereira, S. Pinto, M. e Moura, P., 2015, a competência mediática tem por base seis dimensões: a linguagem, a tecnologia, os processos de interação, os processos de produção e partilha de conteúdo informativo, a ideologia e os valores e por último, a estética ao extrair prazer na formalidade da comunicação.

1.4 - Avaliação de competências

A importância de se avaliarem competências de literacia mediática tem vindo a tornar-se cada vez mais evidente, nos últimos anos. A Comissão Europeia, em 2009, procurou promover a “investigação sistemática, através de estudos e projetos, dos diferentes aspetos e dimensões da literacia mediática no ambiente digital que acompanhe e meça a evolução dos níveis de literacia mediática” (Comissão Europeia, 2009, citada por Pereira, S. Pinto, M. e Moura, P., 2015). No entanto, com vários anos de estudos em volta da literacia mediática e os seus domínios, ainda existem dificuldades em precisar e definir as competências avaliadas e, por conseguinte, existem poucos entendimentos sobre como medir os níveis de literacia mediática. Arke & Primack (2011), citados por Pereira, S. Pinto, M. e Moura, P., (2015), chegam mesmo a defender que a medição é ainda um desafio a superar e Lopes, P. (2013) considera que este é o “calcanhar de aquiles” do campo.

Práticas e competências não são conceitos equivalentes e devem ser avaliados com instrumentos diferentes, visto terem objetivos distintos. Segundo Lopes, P. (2016), o inquérito por questionário é o método mais comum, mas também mais adequado à inquirição de práticas mediáticas, ao contrário do que acontece com a avaliação de competências. Em causa estão as limitações que este método impõe ao avaliar as competências visto que apenas é fornecida “uma indicação simplificada das tendências gerais dos níveis de literacia mediática” (DTI & EAVI, 2011, citados por Pereira, S. Pinto, M. e Moura, P., 2015). Assim, o instrumento de medida mais utilizado é de autoavaliação, tal como defendem Vuorikari et al. (2016) e Haddon et al. (2020) citados por Pinheiro, C., (2022), e “consiste num conjunto de perguntas que inquiram sobre a capacidade de

alcançar objetivos ou realizar ações” (p.11). A escala de Likert é o instrumento mais fácil de implementar e aquele mais utilizado pelos investigadores (Arke & Primack, 2009; Primack et al. 2006; Silva, 2010; Lopes & Pinto, 2011; Costa et al., 2018 e Pereira & Toscano, 2020).

No estudo exploratório, Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015) têm como principal objetivo conhecer e avaliar os níveis de literacia mediática da amostra escolhida - “um grupo de jovens a frequentar o 12º ano de escolaridade a nível nacional, com idades maioritariamente compreendidas entre os 17 e os 18 anos de idade”. No total, foram inquiridos 679 jovens, todos a frequentar instituições públicas de ensino secundário de vários distritos do país. A maioria dos inquiridos estudava ciências e tecnologias (44%), seguindo-se os que estudam em Línguas e Humanidades (21%), Artes Visuais (18%) e por último, Ciências Socioeconómicas (17%).

O estudo tem por base as principais dimensões subjacentes ao conceito: acessos e usos; análise, compreensão e avaliação críticas; produção e participação. Nos acessos e usos, os autores (2015) focam-se essencialmente na disponibilidade dos meios e na existência, recorrência, ponderação e objetivos dos usos e, tal como na compreensão, análise e avaliação; a atenção incide na compreensão dos contextos dos meios, atores e conteúdos e na respetiva avaliação. Já na participação e produção, os autores debruçam-se na participação através dos meios e na produção de conteúdos, construindo uma escala de modo a permitir posicionar os indivíduos e as respetivas competências mediáticas. Perante as diversas perguntas, os autores decidiram não contemplar os dados relativos ao acesso e uso dos media porque assumiram que “mais acesso e mais uso não significam mais competências de literacia mediática” (Pereira, S., Pinto, M. & Moura, P., 2015). Tal como Hobbs (2010) defende, a maioria da classe jovem tem um acesso diário e constante a múltiplos meios mediáticos e tecnológicos, mas isto não quer dizer que disponham das competências adequadas e exigidas para interagir eficazmente com cada meio. Assim sendo, é importante “ativar a conscientização e suportar o desenvolvimento de um pensamento refletivo e metacognitivo” (Hobbs, 2015, p.6) para cada indivíduo dar a mesma atenção às “*soft skills*” como às habilidades técnicas e operativas.

Ainda assim, por ser considerada uma ferramenta de autoavaliação, onde cada inquirido defende de forma subjetiva a própria competência, “este tipo de avaliação pode não refletir com exatidão a competência do indivíduo em situações de vida real” (Pinheiro, C., 2022). Por esta razão, muitos investigadores recorrem aos testes de

desempenho para cada inquirido, neste caso, demonstrar as capacidades e a aquisição de competências. Apesar de menos comuns, outras ferramentas que podem ajudar também a avaliar competências, além das já referidas: os grupos de foco (Carvalho, 2015) e a observação (Pessoa, 2017), ambos citados por Pinheiro, C., (2022).

1.5- O Jornalismo e os desafios da profissão

1.5.1 - Atualidade do ‘ser jornalista’

A profissão de jornalista em Portugal, durante um longo período da história, dependia essencialmente do talento. Ou seja, era defendida a ideia de que, para ser jornalista, era necessária a vocação para tal, mas a evolução do tempo trouxe uma nova perspetiva e outras qualificações importantes. O “talento de escritor, a capacidade de contextualização do historiador, os métodos do sociólogo e o poder de síntese dos políticos” são os requisitos que passaram a ser considerados para os candidatos à profissão (Patrão, C., 2014, p. 10).

Apesar do crescimento lento e descontínuo do processo de emancipação (Correia & Baptista, 2007, citado por Patrão, C., 2014), as transformações sociais e políticas foram algumas das causas que permitiram a evolução no perfil dos profissionais do setor jornalístico em Portugal. No entanto, ainda existe a feminização da profissão; são poucas as mulheres que conseguem chegar a cargos de chefia mas, em contrapartida, o panorama atual (Gomes et al., 2011, citado por Patrão, C., 2014) permite caraterizar os jornalistas portugueses de acordo com os conhecimentos adquiridos:

- Mais tempo de permanência na profissão e menos de escolarização, detenção de carteira profissional e mais de metade exerce funções diretivas;
- Têm um curso superior e carteira profissional e quase metade exerce funções de editoria ou chefe de redação;

- A maioria são jovens e têm formação superior, nem todos têm carteira profissional e apenas de forma excepcional, podem haver cargos de responsabilidade.

Embora distintos, todos os perfis têm uma tendência comum: a evolução histórica trouxe uma maior importância à qualificação académica. Ou seja, qualquer candidato à profissão terá que cumprir um período de prática profissional não inferior a 24 meses; caso o profissional seja qualificado com um curso superior nas áreas da comunicação e jornalismo, o tempo a respeitar é reduzido a metade. Apesar das formações não serem condições de acesso à profissão, cada jornalista tem a responsabilidade de seguir alguma área para ter facilidade no “contacto com aspetos relevantes da profissão de jornalista” (Patrão, C., 2014, p. 12), principalmente.

Além disto, estamos perante uma profissão também marcada pela precariedade. A profissão de jornalista conta com um estatuto social debilitado pela censura (Correia & Baptista, 2007, citados por Patrão, C., 2014). O Presidente do Sindicato dos Jornalistas em Portugal, em 2010, Alfredo Maia, assume o desrespeito com que os profissionais da área são encarados, devido aos baixos salários e às reestruturações que levam aos despedimentos coletivos. Um exemplo que pode demonstrar esta realidade é o caso particular do jornalista João Pacheco que foi distinguido com o prémio Gazeta⁵, em 2006, e no discurso de agradecimento, evidencia a situação precária a que está sujeito: em três anos, Pacheco não assinou qualquer contrato, segundo Patrão, C. (2014), e não teve um rendimento fixo nem proteção a doença e o direito a férias foi também algo cortado.

Os jornalistas portugueses têm vindo a seguir de perto as realidades de outros países e isso deve-se ao fácil acesso à Internet e à disponibilidade dos mais variados meios. Por esta razão, qualquer profissional do sector sente a “facilidade com que a informação lhe chega, numa base diária” (Patrão, C., 2014, p. 13). No entanto, os jornalistas portugueses não ignoram os problemas da área e identificam fatores negativos com que se deparam

⁵ O Clube de Jornalistas é uma associação portuguesa sem fins lucrativos, dedicada a criar um espaço de cultura, informação, convívio, desporto e intercâmbio, aberto a todos que tenham o jornalismo como profissão. Dentro desta iniciativa, o clube promove o Prémio Gazeta de Jornalismo, geralmente com o patrocínio de uma entidade bancária, destinado a reconhecer profissionais que se destacaram na área do jornalismo.

frequentemente como é o caso da homogeneização do jornalismo; outro potencial problema está na separação que tem que haver entre aquilo que é notícia e aquilo que é sensacionalismo e infoentretenimento (Lima, Cardoso, & Espanha, 2010, citados por Patrão, C., 2014). De modo a contornar este último problema referido, a redação tenta organizar-se para que o processo de *gatekeeping* venha a ser facilitado e para isso, são desenvolvidas hierarquias, estratégias e abordagens para tratar a informação e desenvolver a notícia (*ibidem*).

Ao pensar no atual exercício do jornalismo em Portugal, é importante destacar a forma como a audiência dos media se tem vindo a evidenciar. Na imprensa escrita, existe um espaço dedicado à participação do leitor, proporcionando assim o direito à liberdade de expressão. Contudo, este direito nem sempre é usufruído da melhor forma: segundo Carla Patrão (2014, p. 14), esta participação chega a tornar-se mais “um embaraço do que uma mais-valia na demonstração de proximidade com a audiência”. Em causa estão as intervenções anónimas, abusivas e até desrespeitosas que não promovem o debate nem acrescentam pontos de vista (Patrão, C., 2014, p. 14). Assim, os jornalistas portugueses sentem a necessidade de criar novos laços com a audiência e melhorar aqueles que já foram criados.

Anabela Gradim (2000) considera que um jornalista se limita a relatar factos e “não trafica influências; não paga nem presta favores; não promove nem desfaz a imagem de ninguém; não ameaça; não dá recados; não trai a confiança dos leitores ou das fontes; não se arvora juiz ou autoridade moral das questões quando relata factos” (p. 20). A mesma autora (2000) acredita também que um jornalista se torna profissional, a partir do momento em que tem algum tipo de preparação educativa ou profissional.

“Fazer notícias exige também alguma preparação, intelectual, deontológica, e prática – presumir possuir tais virtudes não é o mesmo que demonstrá-lo. Além de tudo isto fazer notícias implica presenciar acontecimentos, o que é sempre dispendioso em termos de logística e requer, as mais das vezes, uma organização burocrática de retaguarda algo rígida. E já que se fala em burocracia, aceder às fontes também é um processo que conhece algumas, incluindo a indispensável credenciação

dos jornalistas, e a identificação, sem margem para dúvidas, dos órgãos onde exercem a sua atividade.” (Gradim, A., 2000)

No início dos anos 50, a prática jornalística era caracterizada pela contraposição ao regime político devido à luta pelas melhores condições de trabalho (Patrão, C., 2014). Apesar do processo de emancipação jornalística ter sido lento e descontínuo, a profissão veio a evoluir em Portugal e em causa estão as transformações sociais e políticas que aconteceram a partir do Estado Novo.

1.5.2 - A crise dos modelos de negócio

O jornalismo que vigorou no século XX seguia um modelo estruturado em setores. Costa, C. (2014), citado por SOPCOM, (2019), explicita que o setor estava organizado pela produção profissional de conteúdos, pela administração que se dedicava à gestão financeira, pelo comercial que se preocupava com a publicidade e com a fonte de rendimento da organização e por último, pela distribuição do conteúdo informativo. Entretanto, a crise atingiu todos os setores: o público abandonou o jornalismo devido às mudanças de hábito, pois a audiência começou a emergir para outras plataformas (Christofoletti, (2019), citado por SOPCOM, 2019).

O público acostumou-se (e acomodou-se) a obter notícias a preços baixos tendo que conviver com propaganda. Os meios aceitaram servir de ponte entre audiências e anunciantes, e esses se contentaram em chegar aos consumidores por meio dos veículos jornalísticos. Este equilíbrio rompeu quando as vitrines se multiplicaram, quando a atenção do público se diluiu entre as muitas opções, [...] e quando se percebeu que não era mais imprescindível associar produtos a meios jornalísticos. Se a plateia não era mais cativa nos veículos tradicionais, os anunciantes passaram a procurar outras formas de capturar o interesse dos públicos. (Christofoletti, 2019)

O crescimento tecnológico permitiu que as empresas de media desenvolvessem novos produtos e novas possibilidades de obter lucro com a criação de novos canais, quer com o público como com o consumidor. Segundo Orofino (2011), citado por SOPCOM, (2019), as mudanças alteraram o padrão existente nos media e ofereceram um novo olhar sobre o conceito de modelo de negócio.

“O modelo de negócio é considerado um sistema de atividades interdependentes desempenhadas por uma empresa focal, pela rede de atores à sua volta e pelos consumidores, que cria valor para todas as partes envolvidas, e que permite à empresa focal capturar esse valor de forma lucrativa. Esta visão privilegia o conceito de valor e a rede onde a empresa se insere, e reconhece as mudanças que surgiram com o advento da Internet (Amit e Zott, 2001; Teece, 2009), com a abolição das fronteiras tradicionais da firma (Hayes, Pisano, Upton e Wheelright, 2005) e com a maior inclusão do consumidor na criação de valor”. (Silva, 2015, p. 8)

Giovanni Ramos e João Carlos Correia (2019) defendem que, no início do século XXI, a crise dos media foi principalmente financeira, apesar dos problemas irem além das finanças. Mas Meyer, P., (2004), citado por Patrão, C., (2014), defende a ideia que o sucesso de um produto jornalístico no mercado depende do investimento imposto na sua qualidade. No modelo do autor, “a qualidade dos conteúdos origina credibilidade” (p. 28) e esse é um fator importante uma vez que, quanto mais credível for um projeto jornalístico, uma maior posição influente tem no contexto social e logo aí, o lucro torna-se maior (Meyer, P., (2004), citado por Patrão, C., 2014).

Já Croteau e Hoynes (2005), citados por Patrão, C., (2014), propõem uma análise aos meios de comunicação a partir de duas dimensões. Os autores defendem que o modelo de mercado tem em conta o lucro e defende que os media são avaliados consoante este fator, enquanto que o modelo de interesse público tem em conta cada ideia e perspectiva, defendendo “uma esfera pública saudável”. Explicam também que as organizações mediáticas que procuram lucros têm em conta diferentes aspetos, mas com um só foco: concentram-se em grupos económicos de relevo, considerando “o alargamento das suas áreas de atividade, a redução de custos e a intensificação da publicidade” (Patrão, C.,

2014). Croteau e Hoynes (2005) defendem que uma das formas de beneficiar o trabalho das organizações é adotar novos métodos de recolha de informação e incentivar a inovação, assegurando que o financiamento não exerça influência sobre os conteúdos jornalísticos. Esta é uma abordagem que se articula com as mudanças trazidas com pelo avanço tecnológico:

O ciberjornalismo passou a ser uma realidade consolidada num ramo específico do jornalismo, desenvolvendo assim novos formatos e novas linguagens. Mas o certo é que, perante o “universo interativo e multidirecional em que se insere hoje o jornalismo” (Obercom, 2013, p. 15), existe uma dificuldade em identificar o modelo mais eficaz de modo a que os desafios tecnológicos sejam correspondidos, sem esquecer a remuneração financeira e a sustentabilidade económica. No entanto, segundo Wunsch-Vincent e Vikery (2010), o foco principal nunca pode deixar de ser a manutenção de uma sociedade democrática, tendo por base o papel central das notícias.

CAPÍTULO II

Metodologia e respetiva Exploração

2.1 - Metodologias e Objetivos do trabalho

O presente estudo procurou avaliar o perfil de competências de literacia mediática adquirido pelos alunos ao longo das licenciaturas de Ciências da Comunicação, através da perspetiva estratégica e pedagógica dos coordenadores dos cursos. Para além deste propósito, foram definidos outros objetivos específicos:

- Analisar de que forma os planos curriculares e as dinâmicas dos cursos contribuem para o desenvolvimento da formação e das competências de literacia mediática;
- Avaliar a adequação das competências adquiridas face às exigências do mercado profissional e aos desafios contemporâneos da comunicação e do jornalismo;
- Identificar possíveis lacunas ou áreas de melhoria no processo formativo, segundo a visão dos coordenadores.

Para tal, a investigação recorreu a uma abordagem qualitativa, que permite entender de forma profunda as perceções e experiências destes profissionais com ligação direta à gestão curricular e acompanhamento dos estudantes. As entrevistas realizadas tiveram por base as seguintes sete questões, concebidas para abordar o cerne da literacia mediática na formação superior:

1. Os media estão em constante evolução. Como é que o curso, que já conta com x anos, se tem adaptado à evolução dos media?
2. E à evolução das exigências de mercado?
3. Como é contextualizado o ensino do uso dos media, enquanto capacidade de analisar, avaliar e usar os media de forma consciente, durante a aprendizagem dos conteúdos lecionados, durante a licenciatura?
4. Os níveis de literacia mediática com que os finalistas terminam os cursos, são os suficientes para responder às necessidades laborais, nos dias de hoje?
5. De que forma é que os alunos são preparados para o mercado de trabalho?
6. Perante a taxa de empregabilidade do curso na instituição, o que poderá ser melhorado?
7. Qual o perfil que considera ser o de uma pessoa licenciada pela instituição?

No estudo, aceitaram colaborar os coordenadores de quatro estabelecimentos de ensino: Universidade Nova de Lisboa, Universidade Autónoma de Lisboa, Universidade da Beira Interior e Universidade Lusófona. Salienta-se que, apesar do esforço para contactar um leque mais alargado de coordenadores, visando uma amostra mais representativa, a ausência de resposta por parte de outros profissionais delimitou o universo de análise às quatro instituições que demonstraram disponibilidade para a realização das entrevistas. Foram escolhidos estabelecimentos cujos cursos de Ciências da Comunicação são os mais antigos, tendo sido os primeiros a serem criados em Portugal.

A definição dos objetivos e a escolha do método adotado orientam todo o processo investigativo, garantindo que as respostas obtidas sejam rigorosas e relevantes face à questão de partida: “*quais as competências de literacia mediática que os alunos do terceiro ano dos cursos de ciências da comunicação têm quando terminam as formações?*”.

CAPÍTULO III

Considerações Finais

3.1 - Análise descritiva dos resultados

Tendo em conta, as quatro entrevistas realizadas a coordenadores de licenciaturas de Ciências da Comunicação, os cursos têm procurado evoluir de forma a acompanhar as transformações dos media e do mercado.

De acordo com as informações recolhidas, no que toca à adaptação por parte das instituições à evolução dos media, todos os entrevistados reconheceram a necessidade de constante atualização do curso. Marisa Torres, Paula Lopes e Jorge Bruno Ventura enfatizaram a reestruturação curricular ao longo dos anos como resposta à evolução mediática:

“Essas transformações tiveram uma visibilidade e uma pujança particularmente concreta com a reestruturação curricular que implementámos em 2022, em várias fases. E foi uma reestruturação curricular que retirou o peso da quantidade de disciplinas de carácter obrigatório - uma diminuição de vinte para doze”, (Torres, M.);

“Temos feito vários ajustamentos ao curso ao longo destes trinta e cinco anos. Geralmente, esses ajustamentos são feitos numa média de cinco ou seis anos.”, (Lopes, P.);

“Se hoje em dia um curso de comunicação, não falar de podcasts, por exemplo, não estamos a cumprir com a nossa missão”, (Ventura, B.).

Já Eduardo Camilo e ainda Paula Lopes reforçaram a importância do contexto prático e tecnológico, como a experiência em laboratórios e com equipamentos, para acompanhar os novos media.

“A equipa docente acompanha essas tendências, principalmente na regência de disciplinas de cariz mais oficial, como é o caso dos ateliers. Complementarmente nos últimos anos outros docentes-monitor têm sido recrutados pontualmente no âmbito da regência de mini-cursos e workshops”, (Camilo, E.);

“Para lhe dar um exemplo: no início, quando fui aluna, o curso não era no âmbito do processo de Bolonha; [...] mas tínhamos unidades curriculares como introdução à informática, onde nos ensinavam a entrar no computador e como se mexia no word. A minha geração passou por isto tudo. Ao longo do tempo, a ‘introdução à informática’ passou para ‘introdução ao mundo digital’, depois para ‘cibercultura’, como ainda hoje existe”, (Lopes, P.).

Os dados obtidos na sequência da realização das quatro entrevistas coincidem com o que Canavilhas (2009) defende: uma grande parte dos cursos universitários reestrutura os planos de estudo para que, desta forma, seja possível acompanhar a evolução do setor e responder às necessidades dos profissionais.

Ainda sobre a adaptação necessária, todos os entrevistados referem estratégias para alinhar o curso às exigências do mercado. Paula Lopes e Jorge Ventura mencionam a revisão dos conteúdos e disciplinas, substituindo ou fundindo cadeiras para responder às novas demandas.

“E na parte prática, tentando sempre ter os melhores equipamentos, fazer uso dos programas mais utilizados no caso nos medias ou nas agências de comunicação, por exemplo, porque naturalmente um curso de Ciências da

Comunicação não forma só para jornalismo, forma para todas estas áreas.” (Lopes, P.);

“Tentando atualizar os programas das disciplinas e alterando, em alguns casos, algumas delas. Ao longo dos anos, os planos de estudos vão mudando. Num plano, algumas disciplinas podem sair para entrar outras novas. Poderá mesmo haver uma espécie de ‘fusão de disciplinas’, para que possam ir ao encontro daquilo que são as exigências do mercado.” (Ventura, J.).

Marisa Torres aponta o caráter problematizante e reflexivo da formação como diferencial competitivo, enquanto Eduardo Camilo destaca a componente prática como a necessidade de laboratórios modernos e de programas extracurriculares como estágios e workshops.

“As mais valias que os alunos desta licenciatura retiram - e isso tem sido prolongado ao nível de testemunhos nos últimos anos - são o facto de este ser um tipo de formação mais problematizante, crítica e reflexiva em que a preparação para o mercado de trabalho é dada dessa forma.” (Torres, M.);

“...infraestruturas que possibilitem aos estudantes a introdução ou a reciclagem de práticas de produção de conteúdos impostas pelos novos media: laboratórios de vídeo, sala de redação de notícias para novas plataformas, estúdios de televisão, rádio, podcast, fotografia digital, salas de edição de imagem e som.” (Camilo, E.).

Sousa, J. (2004) encara o papel do estudante como o centro das preocupações por parte das universidades e defende que, por isso, cada curso deve integrar uma dimensão prática profissional, experimental, laboratorial e interativa.

No entanto, de acordo com os dados obtidos, o que parece acontecer em algumas instituições de ensino não corresponde a essa visão. Apesar das tentativas de atualização curricular e da inclusão de componentes práticas, ainda se verificam constrangimentos ao nível da implementação dessas dimensões. As limitações apontadas nas entrevistas realizadas serão referidas mais à frente, na sexta pergunta.

Relativamente ao ensino do uso dos média em contexto de sala de aula, de acordo com as entrevistas realizadas, existe uma perceção generalizada de que a literacia mediática é abordada de forma transversal, surgindo em diferentes disciplinas, ainda que não haja um consenso sobre a sua estruturação. Marisa Torres e Paula Lopes reconhecem que, nas licenciaturas que coordenam, não existe uma unidade curricular exclusiva dedicada ao tema, mas salientam que ele é frequentemente trabalhado em várias unidades curriculares.

“Nós não temos uma disciplina relacionada diretamente com essas competências, no entanto elas surgem em disciplinas como ‘discurso dos media’, por exemplo, ao analisar as diferenças discursivas ou formais de diferentes formatos mediáticos.” (Torres, M.);

“Esta passagem de competências de literacia mediáticas é feita ao longo de toda a licenciatura em várias unidades curriculares e nós vamos sempre chamando a atenção em cibercultura também, por exemplo. Há esta preocupação, pelo menos tento sempre passar esta preocupação ao corpo docente, de desenvolver mais competências a nível de literacia mediática.” (Lopes, P.).

À semelhança das coordenadoras acima referidas, Jorge Ventura dá conta da abordagem feita sobre literacia mediática durante a licenciatura, apesar da sua vertente prática.

“À medida que o curso vai avançando, o curso vai ganhando uma vertente prática. Para além disso, há também, no segundo ano e no terceiro ano, a escolha de opções práticas. [...] onde não se dão apenas as ferramentas para poderem executar determinado exercício, mas dá-se também um património intelectual, para que no futuro, quando estiverem a trabalhar, possam ter uma maior capacidade de decisão.” (Ventura, J.).

Já Eduardo Camilo evidencia-se por apresentar um conjunto vasto de áreas diretamente relacionadas com a literacia mediática. A perspetiva do profissional parece demonstrar uma abordagem mais estruturada que valoriza a análise crítica dos meios e a compreensão dos processos envolventes.

“Querirá saber se existem disciplinas que questionem e enquadrem criticamente os discursos e a produção de mensagem dos novos media? Sim. É o caso de Unidades Curriculares como Semiologia da Imagem e do Discurso, Sociedade e Comunicação, Teorias da Comunicação, Pensamento Contemporâneo, Produção de Imagem, Fotografia, Cultura Digital ou História dos Media (incluindo dos “novos” media).” (Camilo, E.).

O perfil profissional delineado pela Associação Europeia de Formação Jornalística (2006) sublinha que o jornalista deve desenvolver não apenas capacidades técnicas, mas também competências de natureza crítica, ética e social, preservando a liberdade de expressão e refletindo sobre o impacto que o seu trabalho exerce na sociedade. Na mesma linha, a Declaração de Tartu organiza as competências jornalísticas em três grandes eixos - padrões profissionais, jornalismo e sociedade e conhecimentos - reforçando a ideia de que a formação deve ir além do domínio instrumental, contemplando igualmente a análise crítica, a consciência histórica, o conhecimento legislativo e a reflexão ética.

Assim, a análise dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas evidencia que, embora exista uma atenção transversal com o desenvolvimento da literacia mediática nas licenciaturas, ainda se verifica uma diferença entre uma abordagem fragmentada, mas

constante e uma abordagem mais estruturada e sistematizada. A prática relatada parece aproximar-se das exigências teóricas internacionais (Associação, 2006; Declaração de Tartu & NCTJ, 2013), mas evidencia também um eventual espaço de melhoria na forma de organização curricular, de modo a alinhar a transversalidade com uma estrutura que garanta a aquisição plena das competências profissionais, sociais e éticas exigidas pelo setor.

As entrevistas realizadas revelam também uma percepção generalizada de que os licenciados em Ciências da Comunicação concluem o curso com níveis de literacia mediática adequados às exigências atuais do mercado de trabalho. No entanto, as respostas obtidas mostram que esta suficiência não é encarada como estanque, mas como um processo contínuo e em constante atualização.

Marisa Torres destaca a licenciatura como um ponto de partida que abre horizontes em diferentes áreas e que prepara os estudantes para desenvolver competências diversas. Paula Lopes também esclarece a dinâmica da literacia mediática como um conjunto de competências que não se esgota na universidade, mas que requer atualização permanente face à transformação constante do ecossistema mediático.

“Eu olho para as licenciaturas, não como um pacote fechado ou total, mas uma licenciatura é um princípio de alguma coisa. Eu creio que, através da licenciatura em Ciências da Comunicação, essas competências manifestam-se de diversas maneiras, pelo contacto que os alunos têm com várias áreas disciplinares e vários tipos de competência.” (Torres, M.);

“Naturalmente, as competências de literacia mediática não são competências estanques, não são competências que uma pessoa adquire em determinado momento e não precise fazer mais nada. Este tipo de competências são competências que se trabalham ao longo de toda a vida. Justamente, porque o ecossistema mediático muda.” (Lopes, P).

Eduardo Camilo destaca a importância de disciplinas reflexivas que permitem aos alunos analisar criticamente mensagens mediáticas, reconhecendo desafios como desinformação, contrainformação ou manipulação. Complementarmente, Jorge Ventura defende que a solidez desta preparação resulta do equilíbrio entre docentes com abordagens mais teóricas e outros com perspectivas práticas, oferecendo aos estudantes um percurso formativo diversificado e adaptado às necessidades do setor.

“O panorama já é distinto no respeitante à relação dos estudantes com os novos media em termos de literacia para compreender mensagens, distinguir situações de informação, desinformação, contrainformação, fraude, violência.... Disciplinas de cariz mais reflexivo como a Semiótica, a Semiologia da Imagem e do Discurso, a Teoria da Linguagem, a Ética ou a Sociedade e Comunicação tornam-se fundamentais.” (Camilo, E.);

“E um curso tem que ter um misto de professores. Ter professores mais teóricos, [...] mas depois também um conjunto de professores que tenham uma vertente mais prática. É esse equilíbrio que faz com que o aluno vá ‘dançando’ no seu conhecimento.” (Ventura, B.).

Tendo em conta a bibliografia analisada, Gonnet (2007) defende que a formação deve promover uma cidadania ativa e crítica, em linha com o que apontam Lopes e Camilo ao sublinharem a necessidade de uma consciência reflexiva e ética no contacto com os media. Também Hobbs (2010; 2015) destaca que o acesso diário dos jovens às tecnologias não garante uma utilização crítica e competente - um ponto refletido na entrevista realizada a Ventura que reivindica a importância de articular a vertente prática com a dimensão teórica.

As respostas obtidas através das entrevistas realizadas evidenciam que a preparação dos alunos para o mercado de trabalho é feita através de uma conjugação entre práticas pedagógicas, experiências de proximidade com profissionais e oportunidades de inserção em contextos reais. Assim, a preparação para o mercado de trabalho parece não assentar

numa única via, mas numa abordagem integrada, que combina teoria, prática, reflexão crítica e experiências profissionais diretas. Essa diversidade de estratégias permite dotar os estudantes de competências técnicas, mas também de capacidade analítica e adaptativa.

Maria Torres sublinha a relevância do contacto direto com jornalistas e outros profissionais, aproximando os estudantes das dinâmicas concretas das redações. Tal como Jorge Bruno Ventura enfatiza a simulação de ambientes profissionais e a colaboração com entidades externas, que desafiam os alunos a aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de problemas reais, enfrentados no dia a dia laboral.

“O contacto com os próprios profissionais é muito importante e nós procuramos favorecer, por exemplo, momentos de aula aberta, ou momentos de, no caso do jornalismo, ida a uma redação e de contacto com os próprios profissionais.” (Torres, M.);

“Em algumas disciplinas mais práticas, particularmente no terceiro ano, há simulação de ambientes redatoriais, há a articulação com algumas organizações, com protocolos que existem, onde as próprias vêm à instituição apresentar um problema que tenham ao nível da comunicação, e que os alunos são convidados a tentar resolver e a apresentar o seu projeto.” (Ventura, B.).

Paula Lopes centra-se no desenvolvimento de competências críticas e operacionais, através de exercícios de filtragem e validação de informação, fundamentais na área da comunicação. Enquanto Eduardo Camilo acrescenta uma dimensão internacional e prática, destacando a importância de estágios, programas Erasmus e disciplinas de atelier voltadas para a aplicação de procedimentos profissionais.

“As estratégias a nível de ensino-aprendizagem passam por, por exemplo, exercícios de filtragem de informação e de validação de informação. Ou

seja, é tudo muito feito na lógica dos estudos de literacia a nível de competências, com base em exercícios práticos porque é assim que se conseguem medir competências e avaliar competências.” (Lopes, P.);

“Por intermédio da frequência nas disciplinas, [...], realização de estágios internacionais e programas Erasmus e através da frequência de disciplinas de atelier mais direccionadas para a introdução a práticas e a procedimentos profissionais.” (Camilo, E.).

As respostas dos entrevistados mostram que a preparação dos alunos para o mercado de trabalho assenta numa combinação de contacto direto com profissionais, simulações de ambientes reais e desenvolvimento de competências práticas e críticas. Esta visão articula-se com Masterman (1985; 1988), que destaca a importância de fomentar uma autonomia crítica, refletida na perspetiva de Paula Lopes sobre os exercícios de validação e filtragem de informação. Do mesmo modo, as experiências práticas e parcerias destacadas por Marisa Torres e Jorge Bruno Ventura encontram paralelo nas recomendações da Declaração de Braga (Lopes, 2011), que defende a integração da Educação para os Media no currículo através de redes e colaborações institucionais. Já a valorização de estágios, programas Erasmus e disciplinas de atelier mencionada por Eduardo Camilo reforça a ligação com os modelos de competências propostos por Fatrez (2010) e Roosen (2013), que envolvem dimensões informacionais, técnicas e sociais. Contudo, à luz da crítica de Drexel (2003), é importante reconhecer os riscos de uma orientação excessiva para as competências profissionais, que pode levar à marginalização dos diplomas e à dependência do mercado de trabalho.

Segundo as perspetivas dos coordenadores de licenciaturas entrevistados, há diferentes caminhos para a melhoria da empregabilidade dos estudantes, destacando-se a necessidade de reforçar recursos, aproximar a formação do mercado e atualizar conteúdos curriculares. Apesar das perspetivas distintas, todos os entrevistados convergem na ideia de que a empregabilidade depende de uma formação mais dinâmica e adaptada, que combine a atualização curricular, a criação de oportunidades práticas e um acompanhamento pedagógico mais individualizado.

Maria Torres sublinha a importância de investir em melhores condições estruturais e em mais recursos docentes, de modo a permitir um acompanhamento mais próximo e individualizado dos alunos. Já Eduardo Camilo defende o fortalecimento da ligação entre o meio académico e os profissionais da área, através da participação de especialistas no ensino, da criação de estágios nacionais e da intensificação de programas de mobilidade e estágio internacionais, que ampliam horizontes formativos.

“Eu acho que uma das coisas que poderia ser melhorada é termos mais recursos docentes que nos permitam ter turmas mais pequenas do que as que temos agora, o que dificulta também um trabalho mais próximo junto dos alunos. Uma outra coisa que poderia ser melhorada, [...] temos instalações um pouco arcaicas...” (Torres, M.);

“[...] uma maior participação dos profissionais no leccionamento [...] e da realização de palestras; a criação de estágios nacionais; a intensificação dos programas de estágios internacionais e dos programas de mobilidade internacional de modo a propiciar aos alunos outras experiências fora e dentro do país [...]” (Camilo, E.).

Por sua vez, Paula Lopes enfatiza a adaptação constante do currículo às transformações do mercado de trabalho, alertando para o risco de alguns conteúdos se tornarem obsoletos caso não sejam ajustados às novas exigências. Jorge Bruno Ventura reforça esta linha, salientando que uma maior aproximação entre as organizações e a universidade contribui para o desenvolvimento de competências mais alinhadas com a realidade profissional e, conseqüentemente, para melhores índices de empregabilidade.

“São ajustamentos a pensar nas mudanças no mercado, naquilo que o mercado precisa, naquilo que o mercado prevê que sejam as competências que os nossos alunos levam para as suas empresas.” (Lopes, P.);

“E quanto mais for, quanto melhor for, ou mais benéfica for a aproximação entre organizações e o mundo universitário, melhor para essa literacia, sem dúvida.” (Ventura, B.).

As perspetivas apresentadas pelos entrevistados sobre a melhoria da empregabilidade convergem com várias abordagens teóricas discutidas no enquadramento teórico. No entanto, permanecem desafios no equilíbrio entre as exigências do mercado e o desenvolvimento de uma formação crítica e humanista, evitando que a empregabilidade seja reduzida à mera lógica instrumental das competências.

A necessidade de reforçar os docentes e infraestruturas é destacada pela coordenadora Marisa Torres, mas também defendida por Tomé (2008), que identifica a falta de recursos educativos e a insuficiente preparação do corpo docente como barreiras à implementação da Educação para os Media. A Declaração de Braga (Lopes, 2011) vai ao encontro das perspetivas de Eduardo Camilo e Jorge Bruno Ventura. Ambos os entrevistados defendem a articulação entre o universo académico e os profissionais do sector, como também uma maior aproximação das universidades e as organizações. Além disso, a valorização de estágios e experiências internacionais defendidas por Camilo, E. (2025) coincidem com a perspetiva defendida por Fatrez (2010) e Roosen (2013, ao promover competências informacionais, técnicas e sociais que ampliam a literacia mediática em contextos diversificados. Já a coordenadora Paula Lopes chama a atenção para a necessidade de contante atualização curricular, de forma a alinhar conteúdos com as exigências de mercado, evitando que temáticas se tornem obsoletas; esta perspetiva encontra suporte na visão de Drexel (2003) que alerta para os riscos de um ensino condicionado pelo mercado de trabalho.

Segundo os coordenadores das licenciaturas, o perfil evidenciado de um licenciado em Ciências da Comunicação na respetiva instituição é multidimensional. O perfil, segundo os mesmos, combina a sólida fundamentação teórica, com os conhecimentos essenciais, a versatilidade prática e a autonomia crítica, preparando o aluno para compreender, adaptar-se e intervir de forma eficaz nos diferentes contextos do mercado da comunicação.

Jorge Bruno Ventura realça a capacidade de execução das tarefas e de decisão autónoma, essencial para enfrentar os desafios do exercício profissional, enquanto Eduardo Camilo

ênfatiza a importância de conhecimentos essenciais sobre o fenômeno da comunicação, necessários para iniciar a prática profissional de forma informada.

“Uma pessoa que sabe executar as tarefas que aparecem, associadas ao seu corpo profissional, mas é uma pessoa que também sabe decidir quando confrontar com os desafios.” (Ventura, B.);

“Alguém que possua conhecimentos básicos sobre o fenômeno da comunicação nas suas mais variadas facetas: desde as de especificidade sociológica às de especificidade deontológica. Alguém com conhecimentos básicos [...] mas fundamentais para iniciar uma atividade profissional...” (Camilo, E.).

Marisa Torres traça um perfil curioso marcado pelo contacto com paradigmas teóricos e autores fundamentais e Paula Lopes destaca a versatilidade profissional, evidenciando que o licenciado está apto a atuar em múltiplas áreas do mercado, como é o caso do jornalismo, publicidade, relações públicas ou organização de eventos.

“Mas é um perfil muito mais problematizante do que técnico, um perfil bastante enriquecido do ponto de vista de contato com paradigmas teóricos e autores fundamentais, um perfil inquieto e curioso de descoberta [...]” (Torres, M.);

“Portanto, é um licenciado que está apto para trabalhar em qualquer área do mercado da comunicação. É um licenciado que pode trabalhar em jornalismo, mas é um licenciado que também pode integrar uma agência de publicidade, [...]” (Lopes, P.).

As respostas obtidas sobre o perfil do licenciado em Ciências da Comunicação refletem um conjunto de competências teóricas, práticas e críticas que se encontram em consonância com a bibliografia especializada. Eduardo Camilo sublinha os conhecimentos essenciais necessários para iniciar a prática profissional, reforçando a perspetiva de Gradim (s.d.), segundo a qual a formação educativa ou profissional é determinante para a constituição do jornalista enquanto profissional ético e competente. Marisa Torres destaca o carácter problematizante e curioso do licenciado, evidenciando a importância do contacto com paradigmas teóricos e autores fundamentais, o que se aproxima da dimensão crítico-cognitiva apontada por Lopes (2012), centrada no entendimento e sentido crítico. A coordenadora Paula Lopes, na entrevista realizada, salienta a versatilidade do licenciado, capaz de atuar em múltiplas áreas do mercado da comunicação, o que se relaciona com a ideia de Ferrés & Piscitelli (2012) de que a competência mediática envolve dimensões diversas, desde a linguagem e tecnologia à produção e partilha de conteúdos, ideologia e estético, evidenciando a necessidade de adaptação a contextos variados. Por fim, Jorge Bruno Ventura realça a capacidade de execução das tarefas e de decisão autónoma, alinhando-se com a dimensão social das competências identificadas por Lopes (2012), que inclui a criação de conteúdos, as relações sociais e a participação cívica, traduzindo-se na capacidade de atuar de forma ética e responsável.

CONCLUSÕES

A questão de partida - *“quais as competências de literacia mediática que os alunos do terceiro ano dos cursos de ciências da comunicação têm quando terminam as formações?”* - orientou toda a investigação e permitiu refletir sobre o perfil alcançado, bem como os limites que ainda persistem na formação superior na área.

Os dados obtidos no presente trabalho evidenciam que os alunos finalistas de Ciências da Comunicação concluem as suas formações com um conjunto de competências que os habilita a integrar o mercado de trabalho em diferentes áreas da comunicação. Entre as mais evidentes encontram-se a capacidade crítica e reflexiva sobre os media e a sociedade, a versatilidade profissional que lhes permite atuar em múltiplos contextos (jornalismo, publicidade, relações públicas, assessoria e comunicação organizacional), bem como competências técnicas ligadas à produção de conteúdos e ao domínio de ferramentas digitais.

No entanto, a análise também revelou fragilidades. As licenciaturas parecem continuar a privilegiar a dimensão teórica em detrimento da prática profissional. Esta desarticulação gera a perceção de que os estudantes concluem o ciclo de estudos com uma sólida preparação conceptual, mas nem sempre com a autonomia técnica necessária para responder às exigências imediatas do mercado de trabalho. Os estágios e laboratórios, embora valorizados, são frequentemente insuficientes em tempo e recursos para colmatar as lacunas. Já a literacia mediática, apesar de trabalhada ao longo do percurso académico, surge como um campo em constante desenvolvimento, que exige a atualização contínua, sobretudo face a fenómenos como a desinformação, a manipulação de mensagens e a emergência da inteligência artificial. Os coordenadores salientam que as licenciaturas não devem ser vistas como uma valência estanque, mas como um ponto de partida que proporciona bases sólidas, sobretudo em termos de pensamento crítico, deixando espaço para que cada profissional aprofunde competências práticas e técnicas ao longo da sua trajetória.

Neste contexto, torna-se evidente que o investimento numa formação mais prática assume um papel central no desenvolvimento da literacia técnica dos estudantes de Ciências da Comunicação. A literacia mediática não se constrói apenas a partir da compreensão teórica dos media, mas exige a aplicação concreta de conhecimentos em contextos

simulados ou reais de produção, análise e gestão de conteúdos. O contacto regular com ferramentas, linguagens e tecnologias emergentes permite aos estudantes consolidar competências operacionais, ao mesmo tempo que aprofundam a sua capacidade crítica, tornando-os mais conscientes dos processos técnicos que influenciam a circulação, a credibilidade e o impacto das mensagens mediáticas.

Deste modo, o reforço das práticas laboratoriais, dos estágios e de metodologias de ensino orientadas para a resolução de problemas contribui diretamente para uma maior autonomia técnica no exercício da profissão. Esta autonomia é fundamental para que os futuros profissionais da comunicação consigam responder de forma eficaz, ética e informada às exigências do mercado de trabalho, nomeadamente num cenário marcado pela aceleração tecnológica, pela inteligência artificial e pela crescente complexidade do ecossistema mediático. A formação prática surge, assim, não como oposição à dimensão teórica, mas como complemento indispensável para a consolidação de uma literacia técnica robusta, capaz de sustentar práticas profissionais mais qualificadas e responsáveis.

Conclui-se, assim, que os cursos oferecem um perfil de licenciado marcado pela curiosidade, pela capacidade de problematizar e pelo contacto com paradigmas teóricos e práticos fundamentais. Contudo, permanece o desafio de reforçar a articulação entre a formação académica e as exigências do mercado, nomeadamente através de maior investimento em práticas laboratoriais, estágios, contacto com novas tecnologias e integração de disciplinas específicas de literacia mediática. Desta forma, este trabalho evidencia que as competências adquiridas são relevantes e reconhecidas, mas carecem de constante atualização e aperfeiçoamento para acompanhar o ritmo acelerado de transformação mediática. O contributo das instituições de ensino superior será, portanto, determinante para garantir que os futuros profissionais da comunicação se afirmem como cidadãos críticos, responsáveis e aptos a intervir de forma ética e inovadora no espaço público.

Esta dissertação assume, por isso, um contributo exploratório, mas lança também recomendações: é urgente reforçar a articulação entre o ensino superior e o mercado de trabalho, bem como uma aposta mais consistente em práticas laboratoriais. Além disso, a integração transversal da literacia mediática deve ser uma prioridade, não como complemento, mas como eixo estruturante da formação, capaz de preparar os futuros profissionais para enfrentar a desinformação, os discursos de ódio e os desafios éticos da

sociedade digital. Em suma, as competências adquiridas pelos finalistas são relevantes e constituem uma base sólida, mas carecem de atualização contínua e de uma maior correspondência às exigências concretas do setor. O futuro destes cursos dependerá da capacidade de equilibrar a tradição académica e a inovação prática, assegurando que formam não apenas comunicadores competentes, mas cidadãos críticos, responsáveis e preparados para intervir eticamente num ecossistema mediático em constante transformação.

BIBLIOGRAFIA

Aroso, I. M. (2001). *A Internet e o Novo Papel do Jornalista*. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (BOCC).

Aroso, I. M. & Correia, F. (2007). *A Internet e os Novos Papéis do Jornalista e do Cidadão*. Academia.edu.

Benavente, A., Rosa, A., Firmino Da Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Cascais, F. (2004). *O Ensino do/para o Jornalismo e a Formação Profissional*. Comunicação E Sociedade, 5, 79. [https://doi.org/10.17231/comsoc.5\(2004\).1248](https://doi.org/10.17231/comsoc.5(2004).1248)

Canavilhas, J. M. M. (2009a). *Ensino do Jornalismo: o Digital como Oportunidade*. In J. Fidalgo & S. Marinho (Orgs.), *Actas do Seminário “Jornalismo: Mudanças na Profissão, Mudanças na Formação”* (pp. 49–56). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), Universidade do Minho.

Canavilhas, J. M. M. (2009b). *O ensino do Jornalismo em Portugal*. Estudos em Comunicação, 6, 55–67.

Conselho Nacional de Educação – CNE. (2011). *Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática* (Diário da República 2ª série nº 250).

Costa, P. J. P. X. M. da, & Sousa, J. P. (s.d.). *Cunha, A. (1941) – Jornalismo Nacional: Das Malogradas Associações de Imprensa à Alvitrada Ordem dos Jornalistas Portugueses*. Teoria do Jornalismo: Inventários. Universidade Fernando Pessoa. Disponível em <https://teoriadojornalismo.ufp.edu.pt/inventarios/cunha-a-1941>

Crespo, M., Azevedo, J., & Cardoso, G. (2019). Jornalismo em Portugal: O contributo de Paquete de Oliveira para a caracterização da profissão e o retrato dos jornalistas hoje. *Revista Comunicando*, 6, 1.

Direção-Geral de Educação. (2006). *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida: Quadro de Referência Europeu*. Ministério da Educação.

Gradim, A. (2000). *Manual de jornalismo: Livro de estilo do Urbi et Orbi*. Universidade da Beira Interior.

Lessenski, M. (2023). “Bye, bye, Birdie”: Meeting the Challenges of Disinformation. *The Media Literacy Index 2023: Measuring Vulnerability of Societies to Disinformation*. In Open Society Institute – Sofia.

Lopes, P. (2016). *Avaliação de Competências de Literacia Mediática: Instrumentos de Recolha de Informação e Opções Teórico-Metodológicas*. *Media & Jornalismo*, 15(27), 45-69. https://doi.org/10.14195/2183-5462_27_2

Lopes, P., Pereira, S., Moura, P., & Carvalho, A. (2015). *Avaliação de competências de literacia mediática: o caso português*. *Revista Observatório*, 1, 2.

Lopes, P. (2013a). *Literacia(s) e Literacia Mediática*. In Centro De Investigação E Estudos De Sociologia. Disponível em <https://repositorio.grupoautonoma.pt/server/api/core/bitstreams/2f91f604-711d-4a7a-a19f-ee9761dc0429/content>

Lopes, P. (2013b). *Literacia mediática e cidadania Práticas e competências de adultos em formação na Grande Lisboa* [Tese de doutoramento]. Escola de Sociologia e Políticas Públicas.

Lopes, P. (2011). *Educação para os media nas sociedades multimediáticas*. In CIES e-Working Papers (No. 108). CIES e-Working Papers. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2971/1/CIES-WP108_Lopes.pdf

Marques, C. S. T. (2008). *O cidadão jornalista: realidade ou ficção?* Biblioteca Online de Ciências da Comunicação (BOCC).

Manuel, P. (2004). *O ensino e a formação na área do jornalismo em Portugal: “crise de crescimento” e notas programáticas.* Comunicação E Sociedade, 5, 49–62.

Martino, L. M. S., & Menezes, J. E. O. (2012). *Media literacy: Competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada.* Líbero, 15(29), 9–18.

Mendes, R. R. (2011). *A primeira licenciatura em Comunicação Social em Portugal (FCSH-UNL, 1979) - Contributo para uma reflexão acerca do ensino do Jornalismo* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação: Estudo dos Media e Jornalismo, Universidade Nova de Lisboa].

Observatório da Comunicação – Obercom. (2013). *Modelos de negócio em tempos de tensão digital: Perspectivas de renovação no caso da imprensa.* Obercom.

Oliveira, P. T. (2012). O ensino do jornalismo em Portugal: breve história e panorama curricular, ao virar da primeira década do século XXI. *Estudos Em Jornalismo E Mídia*, 9, 2. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-6924.2012v9n2p405>

Oliveira, P. T. (2010). *O ensino do jornalismo em Portugal - uma história e análise dos planos curriculares* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação, Universidade Fernando Pessoa].

Patrão, C. S. R. (2014). *A Educação de uma nova geração de jornalistas: do Moodle ao Facebook* [Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra].

Pedro Sousa, J. (2009). *A discussão sobre a introdução do ensino superior do jornalismo em Portugal: das primeiras menções ao primeiro curso de graduação.* Verso E Reverso, 23, 54.

Pereira, S. (2000a). *Educação para os media e cidadania.* Universidade do Minho.

Pereira, S. (2000b). *Educação para os media hoje: alguns princípios fundamentais*. Comunicação e Sociedade, 2, 669–674. [https://doi.org/10.17231/comsoc.2\(2000\).1428](https://doi.org/10.17231/comsoc.2(2000).1428)

Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015a). *Educação para os media nas escolas: referências e recursos para professores*. Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes, 1(1), 61–65.

Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015b). *Níveis de literacia mediática: Estudo exploratório com jovens do 12.º ano*. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Pinheiro, C. (2022). *Modelos de competências de literacia mediática e formas de medição do desempenho dos indivíduos* (Working Paper WP7). Universidade Autónoma de Lisboa – NIPCOM.

Ramos, G., & Correia, J. C. (2019). Modelos de negócios para o jornalismo regional: O caso *Setúbal na Rede*. Estudos de Jornalismo, 10, 50–65.

Sobreira, R. (2003). *O Ensino do Jornalismo e a Profissionalização dos Jornalistas em Portugal (1933-1974)*. Media & Jornalismo, 3.

SOPCOM. (2019). *Estudos De Jornalismo*. SOPCOM2019. (UBI / LabCom.IFP & CECS) (10).

Tomé, V., et al., (2008). O CD-ROM *Vamos fazer jornais escolares*: Um contributo para a inserção da alfabetização dos media e das TIC nos currículos. In *Desafios 2008: VI Conferência Internacional de TIC na Educação* (Braga, Portugal, 14–15 de maio).

Valqueresma, L. R. (2018). *Ensino do jornalismo em Portugal: adequação da formação ao mercado de trabalho* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa].

ANEXOS

Anexo 1 - Entrevista com Marisa Torres Silva

Curso e Instituição: Ciências da Comunicação da Universidade Nova de Lisboa (1979)

1 - Os media estão em constante evolução. Como é que o curso, que já conta com cinquenta e dois anos, se tem adaptado à evolução dos media?

O curso de Ciências da Comunicação, com cerca de quarenta e cinco anos, teve um conjunto de transformações ao longo dos anos que procuraram, no fundo, conferir um olhar mais ancorado à realidade; nomeadamente, ancorado nas transformações do panorama mediático. Essas transformações tiveram uma visibilidade uma pujança particularmente concreta com a reestruturação curricular que implementámos em 2022, em várias fases. E foi uma reestruturação curricular que retirou o peso da quantidade de disciplinas de carácter obrigatório - uma diminuição de vinte para doze. Houve um reforço das áreas de especialização e a criação de uma nova área de especialização que até então não existia. Portanto, o curso de Ciências da Comunicação pode ser considerado um curso de banda larga porque nele convivem vários saberes da área. Mas à parte disso, ele também congrega, neste caso e devido a transformações recentes, cinco áreas de especialização: por um lado, o ‘jornalismo’, que tem uma tradição bastante efetiva na licenciatura; a ‘comunicação estratégica’ que é uma área de especialização que tem vindo a crescer bastante ao nível de procura nos últimos anos; a área de especialização de ‘cinema e televisão’ que tem tido uma força constante ao nível da licenciatura; a área de especialização de ‘comunicação, cultura e artes’ que é uma linha diferenciadora desta licenciatura devido à atenção a questões relacionadas com a cultura e com as artes; e a nova área de especialização que tem o nome de ‘criação em novos medias’ e que tem um pendor mais técnico ou tecnológico, mas que, no fundo, visa dar respostas a novas formas mediáticas, novas linguagens, novos formatos e favorecer também as competências nesse sentido. Houve uma evolução no sentido de permitir uma maior mobilidade aos alunos, tirar o peso das cadeiras obrigatórias, fortalecer a área de especialização, criar uma nova área de especialização que, ao nível dos conteúdos programáticos, dá uma atenção particular a fenómenos recentes e emergentes como as questões relacionadas com a

digitalização, a plataformização, com a algocracia, com a profunda mediatização das sociedades contemporâneas, ...são todos os desafios mediáticos e sociais do século XXI cujos conteúdos programáticos das várias cadeiras procuram dar resposta.

2 - E à evolução das exigências de mercado?

A adaptação ao mercado sempre foi feita, embora esta seja uma licenciatura que não tem o carácter profissionalizante ou técnico. A preparação para o mercado de trabalho é dada no âmbito mais prático ou aplicado nas disciplinas que fazem parte das várias áreas de especialização. Há essa ligação evidente e houve transformações nesse sentido nos últimos tempos para fortalecer essa aplicação laboratorial. Mas, aquilo que caracteriza esta licenciatura é o seu capital simbólico e também a ideia de que, sendo uma licenciatura de banda larga, mais do que favorecer um conjunto de competências técnicas ou a adaptação ao mercado de trabalho, permite o contacto com vários autores no âmbito das Ciências da Comunicação. Permite também ajudar e ensinar os alunos a pensar criticamente sobre o mundo em que vivem. Os alunos que saem de uma licenciatura em Ciências da Comunicação da Universidade Nova vão apetrechados com um conjunto de competências críticas e problematizantes que, talvez, alunos de outras licenciaturas ou formações superiores não tenham de forma tão evidente. As mais valias que os alunos desta licenciatura retiram - e isso tem sido prolongado ao nível de testemunhos nos últimos anos - são o facto de esta ser um tipo de formação mais problematizante, crítica e reflexiva em que a preparação para o mercado de trabalho é dada dessa forma.

3 - Como é contextualizado o ensino do uso dos media, enquanto capacidade de analisar, avaliar e usar os media de forma consciente, durante a aprendizagem dos conteúdos lecionados, durante a licenciatura?

Ao contrário de outras licenciaturas, nós não temos uma unidade curricular dedicada a questões relacionadas com a literacia mediática e a educação para os media. Acho que poderia ser uma oferta letiva muito interessante, não apenas para alunos de Ciências da Comunicação, mas para alunos de Ciências Sociais e Humanas. É algo que eu defendo porque são competências de carácter transversal que são úteis, não só para os alunos de Ciências da Comunicação, como também a alunos de outros cursos que pensam o mundo

e a forma como os media são profundamente interligados na nossa vida quotidiana. Nós não temos uma disciplina relacionada diretamente com essas competências, no entanto elas surgem em disciplinas como ‘discurso dos media’, por exemplo, ao analisar as diferenças discursivas ou formais de diferentes formatos mediáticos.

4 - Os níveis de literacia mediática com que os finalistas terminam os cursos, são os suficientes para responder às necessidades laborais, nos dias de hoje?

Eu olho para as licenciaturas, não como um pacote fechado ou total, mas uma licenciatura é um princípio de alguma coisa. Eu creio que, através da licenciatura em Ciências da Comunicação, essas competências manifestam-se de diversas maneiras, pelo contacto que os alunos têm com várias áreas disciplinares e vários tipos de competência. Sou defensora de que poderiam estar agregadas numa unidade curricular de carácter transversal, no sentido de fornecer essas competências de forma mais concreta e aplicada. O contacto com os próprios profissionais é muito importante e nós procuramos favorecer, por exemplo, momentos de aula aberta, ou momentos de, no caso do jornalismo, ida a uma redação e de contacto com os próprios profissionais. Isso é muito importante. Mas, também proporcionamos momentos de análise de discursos mediáticos ou momentos onde lhes pergunto o que é que eles [alunos] lêem, vêem e ouvem e dá para perceber que, maioritariamente, o acesso às notícias é feito via redes sociais.

5 - De que forma é que os alunos são preparados para o mercado de trabalho?

Respondido anteriormente, na pergunta 2: “A preparação para o mercado de trabalho é dada no âmbito mais prático ou aplicado nas disciplinas que fazem parte das várias áreas de especialização. [...]. As mais valias que os alunos desta licenciatura retiram - e isso tem sido prolongado ao nível de testemunhos nos últimos anos - são o facto de esta ser um tipo de formação mais problematizante, crítica e reflexiva em que a preparação para o mercado de trabalho é dada dessa forma.”

6 - Perante a taxa de empregabilidade do curso na instituição, o que poderá ser melhorado?

Eu acho que uma das coisas que poderia ser melhorada é termos mais recursos docentes que nos permitam ter turmas mais pequenas do que as que temos agora, o que dificulta também um trabalho mais próximo junto dos alunos. Uma outra coisa que poderia ser melhorada, até porque temos instalações um pouco arcaicas, embora isso não seja tudo, e eu acho que não é bem a característica dessa licenciatura, mas a nível de equipamentos técnicos acho que estamos um pouco deficitários. O mais importante para nós era termos, neste momento, mais recursos docentes que nos permitissem, não só ir renovando os conteúdos programáticos, como desdobrar as turmas e não implicar uma sobrecarga tão pesada que, neste momento, existe sobre os docentes e isso, obviamente, afeta a própria qualidade pedagógica.

7 - Qual o perfil que considera ser o de uma pessoa licenciada pela instituição?

Eu acho que o perfil de um licenciado em Ciências da Comunicação pela Unicidade Nova de Lisboa é um perfil diversificado ao nível dos seus interesses das áreas de especialização. Mas é um perfil muito mais problematizante do que técnico, um perfil bastante enriquecido do ponto de vista de contato com paradigmas teóricos e autores fundamentais, um perfil inquieto e curioso de descoberta e, portanto, seria assim que eu caracterizaria o perfil de um licenciado em Ciências da Comunicação.

Anexo 2 - Entrevista com Eduardo Camilo

Curso e Instituição: Ciências da Comunicação da Universidade da Beira Interior (1989)

1 - Os media estão em constante evolução. Como é que o curso, que já conta com trinta e seis anos, se tem adaptado à evolução dos media?

2 - E à evolução das exigências de mercado?

A licenciatura em Ciências da Comunicação da Universidade da Beira Interior procura acompanhar as transformações dos media e do mercado dos media a partir de duas estratégias: científico-pedagógica e renovação de infraestruturas.

Em termos científico-pedagógicos, a equipa docente acompanha essas tendências, principalmente na regência de disciplinas de cariz mais oficial, como é o caso dos ateliers. Complementarmente nos últimos anos outros docentes-monitor têm sido recrutados pontualmente no âmbito da regência de mini-cursos e workshops como por exemplos os integrados nos Projetos Steam Jovens e Steam Adultos, este último virado para a reciclagem de conhecimentos por parte de profissionais dos mass media: jornalistas, fotógrafos, videomakers, técnicos de relações públicas e publicitários.

A este aspeto acresce a atividade habitual numa licenciatura no acompanhamento de tendências: workshops, congressos, palestras, reforço do espólio bibliográfico e videográfico sobre os mais recentes fenómenos do campo dos media.

A segunda estratégia está relacionada com a renovação de infraestruturas que possibilitem aos estudantes a introdução ou a reciclagem de práticas de produção de conteúdos impostas pelos novos media: laboratórios de vídeo, sala de redação de notícias para novas plataformas, estúdios de televisão, rádio, podcast, fotografia digital, salas de edição de imagem e som.

3 - Como é contextualizado o ensino do uso dos media, enquanto capacidade de analisar, avaliar e usar os media de forma consciente, durante a aprendizagem dos conteúdos lecionados, durante a licenciatura?

Quererá saber se existem disciplinas que questionem e enquadrem criticamente os discursos e a produção de mensagem dos novos media? Sim. É o caso de Unidades Curriculares como Semiologia da Imagem e do Discurso, Sociedade e Comunicação, Teorias da Comunicação, Pensamento Contemporâneo, Produção de Imagem, Fotografia, Cultura Digital ou História dos Media (incluindo dos “novos” media).

4 - Os níveis de literacia mediática com que os finalistas terminam os cursos, são os suficientes para responder às necessidades laborais, nos dias de hoje?

Sim, embora este sector esteja sempre em mudança. A juntar à formação propiciada nas universidades está uma cultura geral por parte dos próprios estudantes para os modos de funcionamento e de produção de conteúdos nos novos media que, em situações muito concretas ombreia com as habilitações dos docentes. É, portanto, uma cultura geral assinalável. Já surgiram casos de lecionação de aspetos mais técnicos adjacentes a certos softwares e plataformas de media, cujo conhecimento dos estudantes ombreava com os dos docentes. O panorama já é distinto no respeitante à relação dos estudantes com os novos media em termos de literacia para compreender mensagens, distinguir situações de informação, desinformação, contrainformação, fraude, violência.... Disciplinas de cariz mais reflexivo como a Semiótica, a Semiologia da Imagem e do Discurso, a Teoria da Linguagem, a Ética ou a Sociedade e Comunicação tornam-se fundamentais.

5 - De que forma é que os alunos são preparados para o mercado de trabalho?

Por intermédio da frequência nas disciplinas, participação e assistência de palestras com convidados, realização de estágios internacionais e programas Erasmus e através da frequência de disciplinas de atelier mais direcionadas para a introdução a práticas e a procedimentos profissionais.

6 - Perante a taxa de empregabilidade do curso na instituição, o que poderá ser melhorado?

Alguns dos aspetos a serem melhorados são: uma maior participação dos profissionais no leccionamento e supervisão de trabalhos de certas Unidades Curriculares (por exemplo, os Ateliers) e da realização de palestras; a criação de estágios nacionais; a intensificação dos programas de estágios internacionais e dos programas de mobilidade internacional (Erasmus, ICM) de modo a propiciar aos alunos outras experiências fora e dentro do país que sejam complementares à formação obtida na Licenciatura.

7 - Qual o perfil que considera ser o de uma pessoa licenciada pela instituição?

Alguém que possua conhecimentos básicos sobre o fenómeno da comunicação nas suas mais variadas facetas: desde as de especificidade sociológica às de especificidade deontológica. Alguém com conhecimentos básicos – não obrigatoriamente de última geração – mas fundamentais para iniciar uma atividade profissional orientada por algum supervisor para que depois consiga singrar de forma autónoma, mas sólida.

Anexo 3 - Entrevista com Paula Lopes

Curso e Instituição: Ciências da Comunicação da Universidade Autónoma de Lisboa (1989)

1 - Os media estão em constante evolução. Como é que o curso, que já conta com trinta e seis anos, se tem adaptado à evolução dos media?

A licenciatura em Ciências da Comunicação tem vindo a fazer um percurso muito interessante, no sentido, justamente, de adaptação ao digital, de adaptação aos novos media, de adaptação às competências de literacia mediática e digital que são absolutamente necessárias no mundo contemporâneo. Temos feito vários ajustamentos ao curso ao longo destes trinta e cinco anos. Geralmente, esses ajustamentos são feitos numa média de cinco ou seis anos. Para lhe dar um exemplo: no início, quando fui aluna, o curso não era no âmbito do processo de Bolonha; era um curso muito diferente, muito mais denso e teórico, mas tínhamos unidades curriculares como introdução à informática, onde nos ensinavam a entrar no computador e como se mexia no *word*. A minha geração passou por isto tudo. Ao longo do tempo, a ‘introdução à informática’ passou para ‘introdução ao mundo digital’, depois para ‘cibercultura’, como ainda hoje existe. Fomo-nos sempre adaptando aos tempos e ao novo ecossistema mediático. À medida que esse ecossistema ía sendo alterado, também nós nos íamos adaptando. A nossa licenciatura tem um reconhecimento no mercado muito interessante - sempre foi assim ao longo dos anos - e portanto, é nossa obrigação estarmos atentos ao mercado e ao que se passa no mercado. Temos que pensar em lhes dar competências, para que os alunos consigam, quando chegam ao mercado, estarem aptos a trabalharem em qualquer media.

2 - E à evolução das exigências de mercado?

Essa evolução tem sido feita tanto a nível teórico como a nível prático. A nível teórico, justamente, tentando perceber, por exemplo em unidades curriculares como a ‘introdução ao jornalismo’, a ‘introdução à publicidade’, ou a ‘assessoria de imprensa’, como é que o mercado está evoluindo em cada uma das áreas. E na parte prática, tentando sempre ter

os melhores equipamentos, fazer uso dos programas mais utilizados no caso nos médias ou nas agências de comunicação, por exemplo, porque naturalmente um curso de Ciências da Comunicação não forma só para jornalismo, forma para todas estas áreas.

Mas de qualquer forma, queria também salientar que uma universidade não é um instituto politécnico. Portanto, uma universidade tem que ter uma componente teórica bastante robusta, e que se diferencia, sob esse ponto de vista, dos politécnicos. São dois métodos de ensino diferentes, não é tanta metodologia, mas pelo plano de estudos. Há planos de estudo diferentes, num caso e no outro, sendo que, no caso da Universidade Autónoma, nós temos uma vertente teórico-prática muito enraizada desde o início do curso. E é por isso que os nossos finalistas da licenciatura são tão bem aceites no mercado, porque quando entram em qualquer órgão de comunicação, ou em qualquer empresa, ou numa agência de publicidade, as pessoas reconhecem que têm competências a nível do trabalho e não só competências teóricas. Portanto, eu acho que são estas mais valias que nós damos aos nossos alunos e que pretendemos que eles adquiram. Eu diria que a nossa diferença em relação às outras universidades assenta justamente nesta componente teórica e laboratorial, que muitas universidades não têm.

3 - Como é contextualizado o ensino do uso dos media, enquanto capacidade de analisar, avaliar e usar os media de forma consciente, durante a aprendizagem dos conteúdos lecionados, durante a licenciatura?

Os alunos quando chegam à universidade, de forma geral, eu diria que têm competências baixíssimas a nível de literacia mediática. A nível do acesso estão à vontade, porque são indivíduos que utilizam muito os média. A nível do uso também estão à vontade, mas a partir daí, não. Ou seja, a nível do espírito crítico, a nível da interpretação, a nível da produção de conteúdos, já encontramos dificuldades. Outras dificuldades que eu encontro são, por exemplo, quando começamos a falar sobre algoritmos, sobre inteligência artificial, sobre literacia mediática, por exemplo. Têm grandes dificuldades em fazer filtragem, em perceber como se faz filtragem de informação, sobretudo no primeiro ano, quando começamos a introduzir este tipo de matérias. Esta passagem de competências de literacia mediática é feita ao longo de toda a licenciatura em várias unidades curriculares e nós vamos sempre chamando de atenção em cibercultura também, por exemplo. Há esta

preocupação, pelo menos tento sempre passar esta preocupação ao corpo docente, de desenvolver mais competências a nível de literacia mediática.

4 - Os níveis de literacia mediática com que os finalistas terminam os cursos, são os suficientes para responder às necessidades laborais, nos dias de hoje?

Nós fazemos esse esforço e pelo reconhecimento que os nossos alunos têm no mercado de trabalho, eu diria que chegam ao mercado de trabalho com algumas competências. Naturalmente, as competências de literacia mediática não são competências estanques, não são competências que uma pessoa adquire em determinado momento e não precise fazer mais nada. Este tipo de competências são competências que se trabalham ao longo de toda a vida. Justamente, porque o ecossistema mediático muda. Os media mudam e as formas de chegarem a nós também mudam. Temos que nos habituar a novos reconhecimentos.

5 - De que forma é que os alunos são preparados para o mercado de trabalho?

Há unidades curriculares em que os docentes passam estes ensinamentos. As estratégias a nível de ensino-aprendizagem passam por, por exemplo, exercícios de filtragem de informação e de validação de informação. Ou seja, é tudo muito feito na lógica dos estudos de literacia a nível de competências, com base em exercícios práticos porque é assim que se conseguem medir competências e avaliar competências.

6 - Perante a taxa de empregabilidade do curso na instituição, o que poderá ser melhorado?

Nós estamos sempre a melhorar, ou pelo menos a tentar melhorar. Estamos sempre a fazer pequenos ajustamentos, digamos assim, ao longo do tempo. São ajustamentos a pensar nas mudanças no mercado, naquilo que o mercado precisa, naquilo que o mercado prevê que sejam as competências que os nossos alunos levam para as suas empresas... nós trabalhamos sempre a pensar no futuro e trabalhamos sempre de olhos muito abertos e estamos sempre muito atentos ao mercado. Há determinadas temáticas que podem ficar obsoletas e que deixam de ser interessantes tanto para os alunos como para o mercado. Eu

acho que agora o grande desafio vai estar ligado à inteligência artificial, à robótica, enfim, a tudo o que ainda está a começar a ser estudado a nível académico, na perspetiva das ciências da comunicação.

7 - Qual o perfil que considera ser o de uma pessoa licenciada pela instituição?

A pessoa licenciada pela instituição, pela Universidade Autónoma, tem o perfil de ‘banda larga’, ou seja, isto quer dizer o quê? Tem uma formação em comunicação; tem uma parte muito substancial em jornalismo, mas também tem formação em publicidade, formação em relações públicas, em comunicação organizacional, em comunicação empresarial, em marketing. Portanto, é um licenciado que está apto para trabalhar em qualquer área do mercado da comunicação. É um licenciado que pode trabalhar em jornalismo, mas é um licenciado que também pode integrar uma agência de publicidade, um gabinete institucional de uma empresa, qualquer, fazer relações públicas, fazer organização de eventos, assessoria de imprensa, etc. Acho que os nossos licenciados estão preparados para o mercado de trabalho, sendo que o mercado de trabalho é dinâmico também.

Anexo 4 - Entrevista com Jorge Bruno Ventura

Curso e Instituição: Ciências da Comunicação da Universidade Lusófona (1994)

1 - Os media estão em constante evolução. Como é que o curso, que já conta com trinta e um anos, se tem adaptado à evolução dos media?

Nós temos que ter uma adaptação aos tempos, e um acompanhamento desses tempos, porque se não, também não estamos a cumprir com aquilo que é a nossa missão: fazer bons profissionais, ou criar pessoas aptas a desempenhar a atividade de jornalista ou qualquer outra atividade na área da comunicação. Se hoje em dia um curso de comunicação, não falar de *podcasts*, por exemplo, não estamos a cumprir com a nossa missão.

2 - E à evolução das exigências de mercado?

Para já, tentando atualizar os seus programas. Tentando atualizar os programas das disciplinas e alterando, em alguns casos, algumas delas. Ao longo dos anos, os planos de estudos vão mudando. Num plano, algumas disciplinas podem sair para entrar outras novas. Poderá mesmo haver uma espécie de ‘fusão de disciplinas’, para que possam ir ao encontro daquilo que são as exigências do mercado.

3 - Como é contextualizado o ensino do uso dos media, enquanto capacidade de analisar, avaliar e usar os media de forma consciente, durante a aprendizagem dos conteúdos lecionados, durante a licenciatura?

Com a introdução de um conjunto de softwares. Por exemplo, em disciplinas de computação. Há uma parte teórica, que não podemos escurar; são as cadeiras de formação em comunicação, mas num curso de comunicação tem que haver essa base teórica. E depois, há todo lado prático; temos disciplinas na área da computação, mas sempre num contexto da comunicação, que vão fazendo com que os alunos possam também utilizar as suas valências. Os alunos que entram no ensino superior são, hoje em dia, diferentes dos

alunos que entravam no ensino superior, há anos atrás. Há uma grande vontade de fazer coisas. À medida que o curso vai avançando, o curso vai ganhando uma vertente prática. Para além disso, há também, no segundo ano e no terceiro ano, a escolha de opções práticas. Acima de tudo, o que é importante é que os alunos percebam que estão num curso superior, onde não se dão apenas as ferramentas para poderem executar determinado exercício, mas dá-se também um património intelectual, para que no futuro, quando estiverem a trabalhar, possam ter uma maior capacidade de decisão. É importante que todos os estudantes possam ter uma análise crítica.

4 - Os níveis de literacia mediática com que os finalistas terminam os cursos, são os suficientes para responder às necessidades laborais, nos dias de hoje?

O nosso curso tem estágio. A entidade fica bastante satisfeita com os nossos estudantes em estágio e os resultados são bastante positivos. Em muitos dos casos ficam a trabalhar. Para isso, são necessários bons professores nas disciplinas de componentes básicas sobre a comunicação. E depois, bons professores também nas disciplinas mais práticas.

5 - De que forma é que os alunos são preparados para o mercado de trabalho?

Em algumas disciplinas mais práticas, particularmente no terceiro ano, há simulação de ambientes redatoriais, há a articulação com algumas organizações, com protocolos que existem, onde as próprias vêm à instituição apresentar um problema que tenham ao nível da comunicação, e que os alunos são convidados a tentar resolver e a apresentar o seu projeto.

6 - Perante a taxa de empregabilidade do curso na instituição, o que poderá ser melhorado?

Um dos novos objetivos que existe no curso é fazer com que algumas aulas, em algumas disciplinas, sejam dadas em ambiente empresarial. E quanto mais for, quanto melhor for, ou mais benéfica for a aproximação entre organizações e o mundo universitário, melhor

para essa literacia, sem dúvida. Aumentar o leque das disciplinas opcionais também é um dos objetivos, porque há inúmeras especializações dentro do jornalismo.

7 - Qual o perfil que considera ser o de uma pessoa licenciada pela instituição?

Um bom profissional. E o que é que é um bom profissional nos dias de hoje? Uma pessoa que sabe executar as tarefas que aparecem, associadas ao seu corpo profissional, mas é uma pessoa que também sabe decidir quando confrontar com os desafios.