

Da educação à comunicação: um mapeamento da utilização do vídeo online em universidades portuguesas

From education to communication: mapping the use of online video by Portuguese universities

Sílvio Correia Santos*, Clara Almeida Santos**

* Universidade de Coimbra, Ceis20, Rua Filipe Simões nº 33, 3000-186 Coimbra (silviocorreiasantos@gmail.com)

** Universidade de Coimbra, Ceis20, Rua Filipe Simões nº 33, 3000-186 Coimbra (clara.santos@fl.uc.pt)

Resumo

A utilização de conteúdos de vídeo *online* por Instituições de Ensino Superior (IES) em Portugal tem aumentado de forma evidente durante a última década. Extravasando a função inicialmente associada à aprendizagem, o vídeo foi progressivamente adotado como ferramenta de comunicação, num contexto marcado pela competição e pelas dificuldades orçamentais cada vez mais generalizadas.

Este artigo procura explicar e contextualizar as condições tecnológicas e sociais, assim como as alterações no consumo mediático que permitiram a proliferação do vídeo na *web*, como forma de as IES potenciarem a captação de alunos e como ferramenta de comunicação de uma imagem diferenciada.

Recorrendo a uma pesquisa que cruza dados de natureza quantitativa e qualitativa, este estudo identifica as tendências mais relevantes da criação e divulgação de vídeo na internet pelas universidades portuguesas, concluindo que se trata de uma prática generalizada, com uma grande variedade de formas de implementação, e frequentemente pouco estruturada.

Palavras-chave: vídeo, web TV, ensino superior, internet, Portugal

Abstract

The use of online video by Portuguese higher education institutions (HEI) has been firmly growing in the last decade. Though initially associated with educational purposes, video has been progressively adopted as a communication tool, in a highly competitive context with increasing financial constraints.

This article explains the technological and social conditions, as well as the shift in media consumption habits that have been supporting the increasing usage of online video by HEI as a way to attract potential students and convey a distinctive brand.

Drawing from both qualitative and quantitative research, this article identifies the most relevant practices of online use of video by the Portuguese universities. Moreover, we argue that even though online video is produced and used by all the universities, it is made in very diverse forms, frequently revealing lack of structured implementation.

Keywords: video, web TV, higher education, internet, Portugal

Introdução

Num quotidiano cada vez mais povoado por ecrãs das mais diversas dimensões, o consumo de vídeo *online* entrou na vida das pessoas, quer em novos lugares e momentos, quer nos espaços até agora reservados ao seu consumo tradicional. Isso foi possível, sobretudo, por se terem desenvolvido condições técnicas que trouxeram conforto à sua visualização, mas também porque o vídeo se tornou num produto francamente acessível de produzir e de divulgar, o que aumentou exponencialmente a sua disponibilidade na internet. No epicentro destas mudanças (quer na esfera do consumo, quer na da produção) estão, maioritariamente, os mais jovens. É precisamente para eles, enquanto potenciais clientes, que as Instituições de Ensino Superior (IES) dirigem a sua produção de vídeo *online*. Estabelecendo relações entre o meio e o fim, nomeadamente a partir da ideia de público(s)-alvo, esta utilização do vídeo é, assim, enquadrada como estratégia de *marketing*, o que é evidenciado nos dados recolhidos neste estudo sobre a realidade portuguesa. Assim, este artigo explora o alargamento da utilização do vídeo para além da sua função pedagógica primordial no contexto do ensino. Com esse intuito, está dividido em três momentos: 1. a análise e explicitação do crescimento do vídeo enquanto ferramenta de comunicação *online* no ensino superior, bem como os contextos que favoreceram esse desenvolvimento; 2. o necessário mapeamento da utilização do vídeo *online* pelas IES em Portugal; 3. a identificação e a análise de algumas tendências e características da sua aplicação.

Desta forma, a partir do mapeamento das experiências existentes, procedemos a uma sistematização das tendências mais relevantes da utilização do vídeo como instrumento de comunicação e de promoção nas universidades escolhidas para análise.

A emergência da educação superior como produto

A mais profunda transformação na rede de ensino superior portuguesa ocorre após o fim do Estado Novo, em 1974. O grande crescimento do sector situa-se nesse quarto de século, prolongando-se até à viragem do milénio, refletindo (e refletindo-se) (n)o que é habitualmente considerada a fase de emancipação e modernização do país (Neave & Amaral, 2012). Durante esse período, verifica-se um enorme aumento e diversificação da oferta de instituições e cursos e generaliza-se o acesso ao ensino superior. Este crescimento do ensino superior português representa uma história de sucesso, mas é, paradoxalmente, um processo desequilibrado devido à precipitação expansionista (Lynce, 2002).

A transformação da educação em produto e dos estudantes em clientes (Berger & Wallingford, 1997) acontece em Portugal, como em muitos outros países do mundo, sobretudo a partir da década de 80, devido à capilaridade da rede de ensino superior. Com efeito, a competição aumentou, quer no contexto global, quer no âmbito local (Marginson, 2006). E, sobretudo, no ocidente industrializado (embora não se restringindo a ele) as últimas três décadas são caracterizadas no ensino superior por uma tendência global

para a adoção de princípios e práticas orientadas para o mercado¹. Os Estados Unidos da América representam o pináculo deste modelo da educação-produto, sobretudo desde que passou a haver uma maior receptividade à aquisição de serviços em assessoria, conhecimento científico e educação (Bok, 2003). Mas mesmo os países nórdicos - defensores de um modelo oposto - têm começado, mais recentemente, a implementar algumas mudanças que refletem a influência dos valores do mercado (Brown, 2011).

Esta viragem para uma atitude mais competitiva no ensino superior foi-se generalizando porque, a certa altura, ela passou a ser encarada pelos Estados como a única forma de desenvolver o sector e de o sustentar num contexto de competitividade global (Scullion, Molesworth & Nixon, 2011). Hoje, o conhecimento e a cultura produzidos no âmbito do ensino superior são uma parte inseparável da nova economia, como explicam Slaughter e Rhoades (2004:15): "knowledge is raw material to be converted to products, processes or services". A *marketização* do ensino superior teve, pois, motivações tanto políticas como económicas (Furedi, 2011).

Esta tendência para a adoção de estratégias de mercado pelo ensino superior é inegável, apesar das especificidades do sector e do próprio produto. Primeiramente - e em rigor - deve referir-se que se trata de um quase-mercado, devido ao papel que o Estado tem neste contexto fortemente concorrencial (Brown, 2011; Furedi, 2011). Sem dúvida que o produto "ensino superior" possui as características de uma indústria de serviços (Canterbury, 2000: 15; Nicolescu, 2009). No entanto, há diferenças que singularizam a escolha deste produto. Desde logo, não é possível experimentá-lo antes e ele não é visível no momento da escolha. Além disso, há limitações na possibilidade de renovadas aquisições, como explica Brown (2011). Em princípio, será uma "escolha única", que mais se assemelha à escolha de um parceiro ou de uma opção de vida, como ser militar ou sacerdote. Não obstante, as vantagens de optar por um caminho e não por outro, também no caso das decisões únicas, podem ser objeto de um processo de publicidade (no sentido de tornar públicas, ou pelo menos visíveis) das qualidades de uma alternativa, por oposição às outras.

Assim, a educação passou a ser vista em várias latitudes como uma indústria de serviços que opera dentro de mercados competitivos e que requer a utilização de estratégias de *marketing* para assegurar eficácia na atração de estudantes nacionais e internacionais (Mazzarol, Soutar & Thein, 2001). Face à crescente procura e também à multiplicação de IES e de ofertas de formação, a segmentação do mercado tornou-se uma necessidade e a criação ou afirmação de marcas identitárias das diferentes instituições passou a constituir uma obrigação. Trata-se, afinal, da estratégia de posicionamento, uma das clássicas ferramentas de *marketing*, definida por Kotler (2000) como o ato de desenvolver a oferta e a imagem da organização para ocupar um lugar destacado na mente dos clientes-alvo. Foi, portanto, neste contexto que as questões de *marketing* passaram a ser dominantes em muitas das discussões dentro das IES (Temple, 2006). E, muito naturalmente, as ferramentas e o léxico do *marketing* passaram igualmente a aplicar-se de forma cada vez mais generalizada a este universo, mostrando a preocupação em tornar rentáveis a educação e a produção de conhecimento.

¹ Sobre as limitações da aplicação direta dos conceitos do *marketing* ao ensino superior cf. Nicolescu (2009).

Na realidade, o esforço das IES para diferenciarem a sua oferta não é um processo novo. Já no início do século XX algumas universidades norte-americanas tomavam medidas concretas para se tornarem mais visíveis que as concorrentes. Como explica Bok (2003), o que mudou foi, simplesmente, a escala. Neste ambiente mais competitivo, as IES passaram a definir as suas estratégias de comunicação precisamente a partir da constatação de que a singularidade da escolha de um aluno tem sempre a ver com duas ordens de razões: uma simbólica e outra utilitária (Cambridge, 2002). Com efeito, a frequência de um curso superior é considerada um bem posicional (Hirsch, 1977), ou seja, está associada a um estatuto e a uma escala de preferências. No entanto, é igualmente um investimento do qual se pretende ter um retorno. E nesse sentido, um curso representa uma ligação temporalmente diferida a uma vida melhor, que idealmente corresponde às expectativas dos estudantes (Haywood, Jenkins & Molesworth, 2011).

Da televisão à internet, da educação à comunicação: apropriações tecnológicas e funcionais do vídeo

A imagem videográfica surgiu nas IES como ferramenta associada ao ensino a distância quase paralelamente ao desenvolvimento da televisão. A Universidade do Iowa, nos Estados Unidos da América, começou em 1932 a transmitir regularmente conteúdos educativos através do canal de televisão W9XK, que permaneceu ativo até ao início da Segunda Guerra Mundial (Gerber, 2005). Mais tarde, com a disseminação da cassete de vídeo, uma grande mudança foi operada: algumas universidades norte-americanas passavam a permitir que determinadas aulas pudessem ser gravadas para visualização em diferido. E essa flexibilidade temporal - que, na verdade, existia já com os suportes escritos - veio criar novas dinâmicas no processo de aprendizagem. Porém apesar dessa vantagem, ambos os processos tinham uma enorme limitação que resultava da sua passividade (Williams, Paprock & Covington, 1999). Efetivamente, durante muito tempo, apesar de o vídeo ser considerado eficiente e apelativo, ele não permitia uma comunicação bidirecional ou qualquer tipo de interatividade. E uma das grandes mudanças na sua utilização no âmbito do ensino - porventura a maior - teve a ver, precisamente, com o nível de interação permitido pela tecnologia. Aos poucos, a tecnologia foi favorecendo, através do vídeo, uma comunicação em dois sentidos e um grau crescente de interatividade, como o que mais tarde veio a ser possível com as videoconferências, os suportes multimédia, a televisão digital ou o vídeo na internet (Williams, Paprock & Covington, 1999). Atualmente, o vídeo *online* tornou-se (quer seja em *streaming*, *on-demand*, em videoconferência, em direto ou diferido) uma ferramenta essencial num contexto educativo, permitindo uma utilização superadora dessa passividade inicial.

No campo específico do ensino superior, a evolução do vídeo teve, efetivamente, um grande impacto nos processos de aprendizagem. Deve, porém, sublinhar-se que a utilização do vídeo se foi generalizando neste contexto, acabando por transpor o terreno original do ensino a distância. As mudanças no ensino superior, nomeadamente, a diversificação do corpo discente, bem como a sua cada vez maior aptidão natural com os interfaces informáticos acabou por levar à inclusão natural de muitos materiais videográficos no processo de ensino, mesmo que os alunos não estivessem formalmente distantes da instituição (Moskal & Dziuban, 2001). As vantagens da utilização de vídeo com fins educativos são de

várias ordens (Barford & Weston, 1997) e estão hoje estudadas em vários contextos, quer sob a forma de *podcast* (Copley, 2007), quer em *streaming* (Fill & Ottewill, 2007). Efetivamente, ainda que não substituam a aula propriamente dita (tempo de contacto), os vídeos vieram a revelar-se extremamente úteis como reforço, antecedente ou complemento de uma atividade docente (Bravo, 2010). Na sua enorme plasticidade, eles podem ilustrar, esquematizar ou exemplificar, possibilitando maior clareza, simplicidade ou atratividade. São, pois, ideais para ilustrar ações, para proporcionar exemplos mais realistas, processos progressivos ou interações sociais.

Por vezes, a utilização de vídeo de natureza educativa acaba mesmo por exceder essa função primordial, concretizando vários objetivos simultâneos, como acontece com a gravação de aulas magistrais, ou conferências pronunciadas por professores ou especialistas de reconhecido mérito (Recio & Ortega, 2012). Neste caso, além da componente da divulgação científica, também poderá cumprir-se o desiderato de afirmação da marca da instituição onde se procedeu ao registo videográfico da aula, assim transfigurada em acontecimento.

Na atualidade, porém, o vídeo produzido pelas IES já não é só de natureza educativa. De facto, assim que as condições de produção o permitiram, ele deixou de estar estritamente ligado a objetivos pedagógicos. A novidade e a frescura que lhe são intrínsecas e que podem ressaltar das dinâmicas e características da linguagem audiovisual, tornaram-no no veículo ideal para a comunicação (interna e externa) das IES. Daí, a escolha frequente do vídeo para informar sobre o quotidiano da organização, através de notícias e reportagens próximas da narrativa informativa da televisão (Werther, 1988).

Ao olharmos em retrospectiva para este processo de apropriação tecnológica, constatamos que, se o apelo e a eficiência do vídeo foram os motivos que levaram o ensino a recorrer pela primeira vez à tecnologia moderna, os computadores constituem já a segunda etapa desse processo (Shih *et al.*, 2007). A informática constituiu uma nova fase no ensino a distância, sobretudo a partir da década de 90, quando se tornaram acessíveis os computadores pessoais, os materiais multimédia e o acesso à internet. Novas formas de ensino, nomeadamente, o *e-learning*² ou o *b-learning*³ foram entretanto surgindo a partir desta entrada das tecnologias da informação no contexto educativo.

Concretamente, a internet - que se constitui como o factor mais fraturante dos últimos anos no domínio da comunicação, acabou por ter um impacto enorme na educação. A maleabilidade na gestão do tempo, a conectividade, o acesso a uma grande diversidade de conteúdos e fontes, a possibilidade de incluir outras dinâmicas na investigação e na aprendizagem que tornassem o estudante mais ativo, bem como a crescente ubiquidade, são dimensões que tornaram a internet numa ferramenta essencial ao ensino contemporâneo. E no caso particular do ensino não presencial, estas vantagens são ainda mais evidentes. Os cursos *online*, ou que conjugam recursos *online* com aprendizagem presencial, tornaram-se na opção mais lógica para o ensino superior vencer as barreiras geográficas do campus e conseguir aumentar a sua

² Tipicamente traduzido como "ensino a distância", consiste essencialmente (apesar da variedade de formas possíveis) na lecionação com recurso a ferramentas online, utilizando muitas vezes o vídeo.

³ Trata-se do "*blendend-learning*", que integra o *e-learning* com tempos de contacto efetivo entre professor e aluno.

oferta. Nos Estados Unidos da América, a taxa de crescimento das matrículas para cursos que tenham alguma componente letiva *online* tem sido superior ao aumento das matrículas em cursos inteiramente presenciais (Betts, Hartman & Hoxholm, 2010). Estas opções tornaram-se muito atrativas, sobretudo num contexto de crescente competitividade formativa e contração económica. O processo revela-se vantajoso para ambos os lados. As IES vencem barreiras geográficas, rentabilizando a sua marca para além dos mercados. Além disso, podem aumentar a sua oferta, com custos mais reduzidos e, em teoria, sem limitação de vagas. Os alunos também podem beneficiar economicamente de vantagens, quer nas inscrições, quer nas deslocações, na permanência, ou no próprio acesso a materiais de apoio (Betts, Hartman & Hoxholm, 2010).

A explosão do vídeo na internet

A divulgação do conhecimento e o favorecimento da aprendizagem com recurso ao vídeo vieram a tornar-se processos intrínsecos às próprias dinâmicas da sociedade e da economia do século XXI. Basta pensar no lançamento, em 2006, da Khan Academy⁴, ou no ano seguinte, do projeto iTunes U⁵, da Apple. O vídeo parece ser o meio adequado à aprendizagem numa sociedade tendencialmente seduzida pelo conhecimento, mas simultaneamente refém das inúmeras solicitações do quotidiano.

Na verdade, esta aproximação da educação aos conteúdos videográficos é já muito antiga. Já em 1913, Thomas Edison previa numa entrevista que não faltaria muito para que a aprendizagem passasse a ser feita com base na imagem em movimento e não nos livros. Estes, disse Edison, tornar-se-iam obsoletos (Shih *et al.*, 2007). Efetivamente, como já vimos, embora não faltasse muito tempo para que o vídeo passasse a ser bastante popular como ferramenta formativa, a profecia de Edison nunca se veio a concretizar. O vídeo popularizou-se, mas não levou ao abandono do texto. Ao invés, a realidade veio mostrar que diferentes linguagens se adequam com graus diversos de eficácia a contextos específicos. E compreender a forma como o vídeo veio a tornar-se tão dominante na internet, implica, precisamente, perceber a constante negociação entre a adequação ao objetivo e a disponibilidade tecnológica.

Embora em contextos de aprendizagem sejam conhecidos os diferentes fatores que determinam a maior eficácia de uma linguagem em relação à outra, a verdade é que, muitas vezes, são as condicionantes técnicas que determinam a escolha. Com efeito, embora o vídeo não seja um recurso *online* recente, o facto de inicialmente ser difícil de pesquisar e, sobretudo, o peso dos ficheiros, atrasaram a generalização do seu uso (Scott, 2010). Foi, precisamente, a partir do momento em que houve condições técnicas que permitiram o seu consumo com rapidez e qualidade e a sua produção de forma menos onerosa, que o

⁴ Projeto de natureza não comercial, que distribui vídeos educativos gratuitos em várias línguas e sobre vários temas na internet em www.khanacademy.org.

⁵ Projeto da Apple que disponibiliza gratuitamente conteúdos educativos em áudio e vídeo, maioritariamente produzidos por universidades.

vídeo se começou a tornar num recurso amplamente usado. A questão do tempo de espera era (e é) absolutamente determinante na utilização *online* (Weinberg, 2000). Por isso, até a internet ter condições adequadas ao consumo de ficheiros mais pesados, o texto assumiu uma preponderância que nem sempre se justificava por motivos funcionais. Entretanto, à medida que os acessos de banda larga se foram generalizando, o vídeo tornou-se uma experiência mais gratificante. Concomitantemente, o texto foi perdendo espaço, sendo agora cada vez mais escolhido apenas de acordo com a sua adequação à função e ao objetivo em causa.

Na vertigem do consumo de informação *online*, o vídeo tem uma enorme virtude que resulta da sua aproximação à forma como percebemos o mundo, o que acontece grandemente através de sons e imagens em movimento (England & Finney, 2002). É por isso que ele é tão interessante: há uma naturalidade na perceção das mensagens, para a qual também contribui a larga exposição da sociedade à televisão, apreendendo códigos complexos específicos da linguagem audiovisual (England & Finney, 2002). Simultaneamente, não podemos esquecer a forma como o cérebro humano reage, na sua herança mais primitiva, aos novos estímulos existentes no espaço envolvente. A compreensão desse mecanismo biológico chamado *orienting response* (Lang, 2000) é particularmente útil quando se pensa na forma de captar ou manter a atenção dos utilizadores. E, efetivamente, se nos focarmos no caso específico das páginas de internet, estas são duas ideias centrais para entender o potencial apelativo do vídeo em relação ao texto escrito: estímulo sensorial e aproximação à realidade. Além tudo isto, note-se ainda a sua enorme plasticidade num meio multifacetado como é a internet. O vídeo tanto se adequa à leveza dos conteúdos de entretenimento, como cria novos objetos, articulando-se com outras linguagens e reforçando e ilustrando mensagens complexas, como acontece com a sua associação ao texto.

Além destas questões relacionadas com as especificidades e a fruição da imagem em movimento, há outras, de natureza tecnológica ou empresarial, que deram um claro impulso à expansão online. Com efeito, as enormes virtudes de custo e alcance acabaram por levar ao desenvolvimento de produtos cada vez mais estruturados. As web TV - enquanto plataformas com vídeo organizado, rapidamente revelaram enormes vantagens, sobretudo quando comparadas com formatos pré-digitais (Villarreal *et al.*, 2010): 1. possibilidade de grande variedade de conteúdos disponibilizados, sendo as limitações de espaço ou largura de banda praticamente inexistentes; 2. carácter global, sem limites geográficos de difusão; 3. possibilidade de conhecimento dos públicos e dos seus hábitos, através da contabilização das audiências e acompanhamento rigoroso dos interesses dos espectadores; 4. baixo custo de produção possibilitado pela disponibilidade de tecnologia que permite alta qualidade de produção e difusão. Complementarmente, devem ainda referir-se as amplas possibilidades de arquivamento e pesquisa (com o eventual benefício acrescido do livre acesso a esses conteúdos).

Fatores de crescimento do vídeo online nas IES

Nos últimos anos, a produção de vídeo tem-se vindo a tornar cada vez mais acessível, porque menos onerosa. No entanto, durante muito tempo, produzir vídeo numa IES era algo que implicava um enorme investimento em tecnologia, nomeadamente em câmaras profissionais, *régies* e estúdios. Isto fazia com

que a produção de vídeo de qualidade estivesse vedada à larga maioria das universidades. Posteriormente, a massificação da utilização de computadores pessoais com uma capacidade de processamento cada vez maior constituiu a base sobre a qual se pôde operar a mudança. Mas outros fatores houve: o aparecimento e o desenvolvimento de material audiovisual destinado ao grande consumo, com características de utilização avançada; bem como a melhoria do *software*, que passou a ser francamente mais intuitivo, eficiente e até mesmo, em algumas situações, gratuito. Assim, não só a necessidade de investimento em material diminuiu grandemente, como a facilidade de utilização quer de *hardware* quer de *software* aumentou. E desta forma, nos últimos anos, tornou-se possível fazer vídeo de qualidade com tecnologia destinada ao grande consumo.

Esta democratização do acesso à produção de vídeo não pode apartar-se da transformação mais ampla que deu origem ao *prosumer* (Toffler, 1980), no âmbito da web 2.0. Com efeito, não foi só a produção que se tornou acessível. Foi também a distribuição de vídeo *online* que passou a ser um processo francamente simples, o que resultou numa multiplicação exponencial de conteúdos na *web*. É nesse contexto que estudos recentes (Madden, 2009) mostram como o vídeo na internet começou a fazer cada vez mais parte da vida das pessoas, invadindo espaços de consumo habitualmente reservados à visualização de conteúdos em *broadcast*. Isso tem sido muito visível desde que a banda larga se espalhou, e o caso português ilustra-o bem (Obercom, 2012). Por outro lado, esta apropriação de novos espaços tem sido recentemente impulsionada pela cada vez maior ubiquidade dos ecrãs. Num quotidiano cada vez mais exposto a uma enorme variedade de dispositivos, a diversificação da plataforma de recepção é uma das tendências mais relevantes do consumo de conteúdos videográficos *online* e espelha-se no enorme crescimento da utilização de *tablets*, bem como no aumento de vendas de *smartphones* (aparelhos com ecrãs de dimensões cada vez maiores, precisamente para proporcionar a melhor experiência de visionamento possível⁶). Com efeito, o vídeo na internet expandiu-se para além do ecrã do computador e da *web* e o suporte de visionamento deixou de definir o meio.

A contextualização do investimento das IES no vídeo *online* implica, ainda, uma referência ao seu público-alvo. Com efeito, sabemos hoje que é nos jovens que reside o mais acelerado processo de mutação, quer no consumo mediático, quer nos hábitos comunicacionais. Claro que o principal vetor dessa mudança são os dispositivos móveis, com destaque para o telemóvel, que é pequeno, é relativamente barato e representa o ideal da convergência comunicacional (Thulin & Vihelmsen, 2007). Sabemos, também, que o consumo deste grupo etário é cada vez mais não linear, independentemente da plataforma que usam. Assim, a internet é o meio natural de uma fatia significativa deste público que as IES pretendem atingir. No contexto específico de Portugal, cerca de 90% dos jovens entre os 15 e os 24 anos são utilizadores da internet (Obercom, 2012). E se é verdade que a parte do público-alvo das IES dedicada à docência e investigação tem uma idade superior, também é um facto que a utilização da internet aumenta à medida que a escolaridade é mais alta (Obercom, 2012).

⁶ É precisamente esse o motivo que está na origem recente da expressão aglutinadora "phablet", que designa dispositivos cujas dimensões os colocam entre o *tablet* e o *smartphone*.

De facto, a internet é uma plataforma muito atrativa e cada vez mais importante no processo de *marketing* das IES (Rolfe, 2003). Não só há esta forte identificação com o público-alvo, como também há diversas vantagens no planeamento estratégico de comunicação: diminui os custos de distribuição de conteúdo (custos diretos, ainda que não porventura custos totais), permite a interatividade, elimina as barreiras de entrada/acesso e possibilita a promoção cruzada com outros objetos. Esta última dimensão vem potenciar o efeito de outras formas de comunicação, já que através da internet podem criar-se novas visibilidades para outros suportes (como por exemplo as brochuras de divulgação da oferta formativa), ou promover-se eventos [“pseudo-acontecimentos” criados pelas próprias IES, na aceção de Daniel Boorstin (1992)] para que o seu eco na ciberesfera possa ser ainda mais consequente do que o evento em si.

O vídeo online como ferramenta de comunicação das IES

No domínio empresarial, a utilização do vídeo como instrumento de comunicação interna e externa explodiu nos anos 80 (Werther, 1988), embora nessa altura claramente ainda limitado por questões económicas. No sector da educação, a Universidade de Vanderbilt, nos EUA, terá sido pioneira, nessa altura, com a produção de vídeos nos quais um aluno da instituição recebia um caloiro, tratando-o pelo nome (Kirp, 2003). No entanto, a gestão interna da produção de imagem videográfica e a sua integração em televisões em circuito fechado, *broadcast* ou internet, é um processo que só se generalizou mais recentemente, coincidindo com a já referida facilidade de acesso aos meios de produção e distribuição. Mais do que isso, só recentemente, o vídeo se tornou parte de políticas articuladas de comunicação das IES. A comunicação corporativa (Argenti & Forman, 2002) encontrou neste tipo de suporte uma ferramenta com múltiplas valências: comunicação interna entre funcionários, docentes e estudantes; comunicação com os principais *stakeholders*, gestão da marca em torno de valores previamente identificados e, sobretudo, aproximação a potenciais alunos nacionais e internacionais. É precisamente esta última que pretendemos destacar: a integração do vídeo nos processos de comunicação das IES destinados a influenciar a escolha dos prospetivos alunos.

A escolha de uma universidade ou de um curso é, naturalmente, complexa, não só pela existência de várias opções, mas sobretudo pela diversidade de factores envolvidos (Briggs, 2006). Além disso, à partida, há cada vez menos tolerância para o erro. Como explicam Slaughter e Rhoades (2004), a subida das propinas tem tornado os alunos cada vez mais conscientes do investimento que fazem e do retorno que esperam obter. Existe a perceção de que esta escolha terá implicações pessoais grandes, não só monetárias como emocionais, que vão para além da satisfação imediata com o produto escolhido. Naturalmente, além dos dados recolhidos pelo potencial aluno durante a pesquisa que faz, outros factores são decisivos na escolha, alguns dos quais estão presentes bem antes do final do ensino secundário, como a influência dos pais e do meio envolvente, entre outros (Kinzie *et al.*, 2004). A própria reputação da instituição pode bastar-se a si própria na decisão do estudante.

Constata-se, pois, que o comportamento dos consumidores num processo de compra é influenciado por diversos factores, nomeadamente sociais, culturais e psicológicos. O modelo mais usado para explicar esta escolha - apesar de algumas variações - centra-se em cinco fases que ilustram o processo de resolução de

um problema: 1. despertar da necessidade; 2. pesquisa de informação; 3. avaliação de alternativas; 4. decisão de compra; 5. reações pós-compra (McCarthy & Perreault 1987; Lilien, Kotler & Moorthy, 1992). Naturalmente, nem todos os consumidores passam por estas fases da mesma forma. Afinal, usando uma comparação prosaica mas eficaz, comprar o mesmo pão todos os dias na padaria não implica uma ponderada avaliação diária de alternativas e o comprador pode saltar essa fase. Por isso, devem ser diferenciados os graus de envolvimento que uma decisão pode requerer: desde os que têm uma natureza rotineira, até aos mais complexos e menos frequentes, nos quais o consumidor passa por todas as fases do processo. Claramente, a escolha de um curso superior encaixa-se nestes processos extensivos.

Escolhas que requerem um envolvimento maior dependem mais da possibilidade de recolher informação. Essa necessidade é ainda mais premente porque, no caso da eleição de um curso, grande parte do serviço é de natureza intangível, pelo que o estudante não pode experimentá-lo antes de o escolher (Moogan, Baron & Harris, 1999). Assim, a quantidade e, sobretudo, a qualidade de informação disponibilizadas pela IES são essenciais para aumentar a confiança na escolha do produto. E aí, estudos como o de Briggs (2006) demonstram a crescente relevância da internet como fonte de informação sobre a instituição.

Note-se, porém, que o processo de recolha de informações é agora bem mais completo e intrincado do que há anos atrás (Kinzie *et al.*, 2004). Embora a internet permita pesquisas mais focadas e contactos por vezes mais diretos entre a instituição e o candidato, a rede também implica que o aluno tenha agora de desbravar caminho entre muito mais informação. Daí que uma IES pode ter mais dificuldade em fazer sobressair a sua oferta, sobretudo se não existir uma boa notoriedade da marca *a priori*.

Uma estratégia articulada de comunicação deve partir do princípio de que há diferentes objetivos a cumprir, consoante o estágio em que se encontra o destinatário em relação à IES. E o vídeo *online* tem a plasticidade para se adaptar e articular (com os outros objetos de comunicação) de forma a constituir essa resposta diferenciada. Desde logo, os vídeos adequam-se bem a três objetivos comunicacionais básicos explicados por Berger e Wallingford (1999): potenciar a consciência acerca da existência da IES, desenvolver o conhecimento sobre a instituição e despertar o gosto por esta. Mas, como referem os autores, é no reforço do "gosto" que o vídeo pode ser particularmente eficaz.

De facto, o vídeo tem uma capacidade única para comunicar o pessoal e o íntimo, mostrando aos potenciais estudantes que a instituição vai ao encontro das suas necessidades individuais (Berger & Wallingford, 1997: 69). Trata-se, no fundo, de uma cada vez maior concretização da experiência. Por um lado, os vídeos promocionais são frequentemente protagonizados por atuais alunos, antigos alunos com sucesso⁷ e professores. A facilidade de colocar testemunhos nos conteúdos de vídeo é uma das mais-valias desta ferramenta e muitas instituições já identificaram o enorme potencial publicitário dos *alumni*. Por outro lado, a par com informações de fundo, de natureza curricular, administrativa ou ligada ao quotidiano dos estudantes, há uma enorme vantagem em ilustrar alguns dos bens e objetos tangíveis que

⁷ Note-se que os estudantes de sucesso são um bem comunicacional extremamente valioso e que as universidades os usam cada vez mais (Rolfe, 2003).

compõem o produto global. A existência desses bens, como explicam Kotler e Lee (2007), será muitas vezes essencial no processo de tomada de decisão. E o vídeo é uma ferramenta ideal para essa informação ligeira, de fácil consumo, que promove um conhecimento de outra natureza no prospetivo aluno. Aí se incluem os vídeos que mostram os mais diversos aspetos da vida no *campus*, ou a divulgação de serviços específicos, como uma lavandaria ou uma linha de apoio telefónico. Mas não só: o vídeo é cada vez mais usado para dar conta de todo o envolvimento, da própria vida social e da dinâmica da cidade. E esses são fatores que também pesam no momento da escolha. Efetivamente, o vídeo mostra e permite um contacto e uma comparação de aspetos que, de outra forma, poderiam não acontecer, como a possibilidade de ver as instalações da IES ou da cidade, por exemplo. Na era da internet, tem todo o sentido transpor o princípio dos desdobráveis para a *web*.

Além da identificação com as preferências individuais dos alunos a atingir, a estratégia de marketing das IES tem também como objetivo criar uma imagem de marca da instituição. O *branding* constrói-se de variadas maneiras, no sentido de tentar criar uma *top of mind awareness* (TOMA) em relação à IES em causa. Esta traduz-se na medida da reputação global da instituição e na qualidade e no nível de reconhecimento no mercado em causa. A importância deste fator é comprovada pelo estudo de Mazzarol, Soutar e Thein, levado a cabo em 2001, que, ao avaliar os fatores críticos para a seleção de instituições de ensino superior, conclui que existe uma significativa influência (ou perceção de influência) da sua imagem de mercado. A TOMA aparece também como indicador em vários *rankings* de classificação do ensino superior, que são com frequência ingredientes do caldo que dá origem à escolha de uma IES em detrimento de outra.

Metodologia para um mapeamento

O número total de IES em Portugal, incluindo ensino universitário e politécnico, público e privado, é de 121 (FENPROF, 2012). No entanto, para este estudo de natureza exploratória foi definido um universo de IES que corresponde às instituições que integram o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP)⁸: Universidade Aberta (UAB), Universidade de Coimbra (UC), Universidade do Porto (UP), Universidade de Lisboa (UL), Universidade Técnica de Lisboa (UTL), Universidade Nova de Lisboa (UNL), Universidade da Beira Interior (UBI), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Universidade Católica Portuguesa (UCP), ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), Universidade do Minho (UM), Universidade de Aveiro (UA), Universidade de Évora (UE), Universidade dos Açores (UAC), Universidade do Algarve (UALG) e Universidade da Madeira (UMA).

Esta opção pela circunscrição da análise às IES do CRUP (deixando de fora o ensino politécnico, a generalidade do privado, bem como o ensino superior policial e militar), justifica-se pelo facto de este

⁸ O CRUP compreende todas as universidades públicas nacionais, bem como a privada UCP.

representar a parte mais significativa do sistema⁹ (FENPROF, 2012), bem como por se tratar de um universo que, apesar de espelhar a diversidade social e geográfica do país, apresenta uma coerência enquanto corpo de análise.

Importa ressaltar que a presença videográfica das IES na internet constitui um objeto de estudo em permanente mudança, pelo que os resultados aqui apresentados constituem um retrato cronologicamente datado. Não obstante, houve uma opção pela recolha de dados em dois momentos, de forma a permitir uma maior solidez dos resultados apresentados. Pretendeu-se que a sistematização proposta a partir dos dados observados resista melhor às mudanças que eventualmente venham a registar-se nos processos e formatos de produção ou nas plataformas utilizadas para disseminação dos conteúdos vídeo.

Assim, num primeiro momento, foram contactados os serviços das reitorias ou das administrações das IES e identificadas as estruturas responsáveis pela produção de televisões *web* nas instituições centrais. Foram contactados e entrevistados os coordenadores ou responsáveis destas estruturas ou, na ausência de canais *web* definidos, os coordenadores da produção de vídeo da respetiva instituição central. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas presencialmente, por telefone ou por correio eletrónico no verão de 2012 e visaram obter informações sobre três dimensões: características gerais do canal (objetivos, definição de público-alvo e plataformas de divulgação), conteúdos (periodicidade da produção, formatos produzidos e autoria) e recursos humanos (quantidade de colaboradores, vínculo à entidade e formação). Nesta fase foram ainda visualizados os sites das IES referidos nas entrevistas para validação de dados.

Num segundo momento da investigação, durante a primavera de 2013, foi aprofundado o foco de análise. Foram visualizados os *sites* destas IES, e foi alargada a observação aos das respetivas faculdades ou unidades de ensino hierarquicamente ao mesmo nível. Foi ainda feita uma pesquisa nas plataformas de vídeo YouTube e Vimeo, a partir dos nomes da instituição ou faculdade (por extenso e enquanto sigla). Foram, assim, articulados os dados qualitativos e quantitativos obtidos nestes dois momentos, contextualizando as estruturas de produção de vídeo *online*, bem como as práticas desenvolvidas por estas, de forma a construir um mapeamento das práticas mais representativas desta realidade em Portugal. De acordo com a natureza do estudo, a dimensão do universo e a quantidade de práticas identificadas, optou-se por ilustrar apenas as tendências mais relevantes e não a totalidade dos procedimentos, sob pena de tal opção resultar numa análise demasiado dispersa.

O vídeo nas instituições de ensino superior em Portugal

A chegada do vídeo *online* às IES portuguesas é recente. De forma geral, é na primeira década do novo milénio que são criados canais de natureza diversa em todas as instituições centrais do CRUP. O desenvolvimento desses canais veio refletir, sobretudo, preocupações ligadas à comunicação da imagem

⁹ Aqui se concentram a maior parte das vagas, dos alunos e dos ciclos de formação (FENPROF, 2012).

da instituição. Com efeito, os objetivos mais frequentes da produção videográfica nas IES são a comunicação corporativa da instituição (81,25%) e a captação de futuros alunos (75%). A divulgação científica é apenas o terceiro objetivo (69%)¹⁰. Apesar destes resultados, a dimensão formativa dos projetos de web TV está presente em muitos casos, como veremos adiante.

Por vezes, a internet constitui-se como o caminho natural para o alargamento de uma prática já existente na instituição, como nos casos da UBI ou da UAb. Efetivamente, a UBI havia já implementado a TUBI em 1997, como canal de distribuição em circuito interno e, mais tarde, em 2003, expandiu-se para a *web*. É por isso considerado um dos projetos pioneiros neste domínio em Portugal. A Universidade Aberta, por outro lado, tinha uma experiência de outra natureza, uma vez que já produzia conteúdos educativos para televisão desde 1990. Neste caso, a expansão para a internet chegou em 2002. De forma generalizada, e sob as formas mais distintas, o vídeo *online* foi-se estendendo a todas as IES do CRUP.

Efetivamente, quase todas as IES (87,5%) têm uma estrutura central que produz vídeo. No entanto, a generalidade destas estruturas não se pode dedicar em exclusivo ao apoio ou à produção audiovisual para os canais *web*. Isso acontece porque, frequentemente estão sob a alçada de serviços de comunicação da Reitoria, ou em serviços de apoio audiovisual que têm nas web TV apenas mais uma de muitas tarefas. Porém, a análise dos *sites* das instituições, bem como a pesquisa feita nas plataformas de alojamento de vídeo mais comuns (YouTube e Vimeo) revela que todas as IES usam, de alguma forma, o vídeo na internet.

Neste universo, e tendo em conta a sua dimensão, o vídeo é implementado sob formas de tal maneira diversificadas, que acabam por impossibilitar uma tipificação que contemple perfis com identidades bem diferenciadas. Ainda assim, é possível identificar tendências, partindo da referência a alguns dos casos. Os dados recolhidos no âmbito desta investigação revelam que quase metade (cerca de 43%) das universidades desenvolveram um canal dedicado com identidade própria, associado à instituição central. Estas web TV são canais assentes em plataformas que não sejam o YouTube ou o Vimeo. Note-se, que no caso específico das web TV, se verificou que a quantidade de práticas distintas corresponde praticamente ao número de instituições.

A UAlgTV (da Universidade do Algarve) está alojada numa plataforma de blogues, o Blogger. Para o alojamento de vídeo, o canal recorre ao YouTube. O URL da UAlgTV situa o canal fora da estrutura *online* da instituição¹¹, o que se compreende pelo facto de se tratar de um projeto de dimensão curricular implementado na Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC). Estas opções de alojamento têm um perfil de utilização muito acessível, o que, certamente, facilita a manutenção do projeto por grupos de alunos ano após ano, mas, simultaneamente, permitem um controlo muito limitado sobre as opções da interface, o que - em regra - pode implicar penalizações estéticas e de usabilidade. Neste caso, as emissões são garantidas pelos alunos no âmbito de uma disciplina de produção televisiva que decorre apenas no segundo semestre, com o apoio de um técnico da escola. É por isso que esta televisão tem

¹⁰ Percentagens de respondentes que referiram estes objetivos numa pergunta fechada de escolha múltipla.

¹¹ Em <http://ualqtv.blogspot.pt>.

uma produção sazonal. A UAlgTV tem também um canal no You Tube, no entanto, não se assume como o canal de divulgação privilegiado da UAlg. Esta universidade tem um canal no You Tube com um ritmo de carregamento de conteúdos mais intenso do que o projeto de televisão da ESEC. No entanto, o canal da IES é mais disperso do que a UAlgTV: inclui conteúdos de *clipping* de televisão e rádio, vídeos promocionais, registos de eventos institucionais e vídeos focados no testemunho de alunos.

A ligação da UAlgTV ao contexto letivo é apenas um dos casos exemplificativos no seio das IES estudadas, apesar de este modelo operacional não constituir a prática mais seguida. Com efeito, de forma mais ou menos intensa, os alunos participam na produção de vídeo em cerca de metade das IES que têm uma unidade centralizada de produção, o que acaba por ter uma relação direta nos 50%¹² de estruturas de produção de vídeo que assumem ter uma componente de apoio à atividade letiva.

A TUBI é outro projeto essencialmente letivo. Assim, na Covilhã, a produção também é sazonal, correspondendo à lecionação de disciplinas da área da comunicação. No entanto, o ritmo de produção é bem distinto do que se encontra no Algarve. A TUBI é uma das estruturas que mais conteúdos produz em Portugal. E, ao contrário da UAlgTV, assume-se de forma mais evidente como o canal da Universidade da Beira Interior. Assim, embora exista um canal da UBI no You Tube, este tem uma dimensão residual, quando comparado com o que o *site* da TUBI disponibiliza¹³. É na TUBI que, efectivamente, se encontram reportagens e uma visão ampla e organizada da atividade na IES e na região envolvente. Esse posicionamento face à IES também se reflete no facto de o canal se encontrar dentro da estrutura do *site* da UBI¹⁴

No caso da UTADTV há também uma ligação curricular vincada, uma vez que os conteúdos são feitos por alunos de comunicação. Esta web TV tem a particularidade de ter transmissão de conteúdos apenas uma vez por semana. Os programas são transmitidos em *streaming* e só depois são disponibilizados em arquivo. Relativamente à prática em contexto letivo, deve ainda ser referida a Escola das Artes da Universidade Católica no Porto, cuja produção de vídeo neste contexto não tem paralelo no universo de IES estudado. A quase totalidade dos vídeos são realizados no âmbito de disciplinas ligadas à área, uma vez que se trata de uma escola direcionada para a formação artística e audiovisual. Os conteúdos podem ser vistos na própria página da escola, bem como no canal que a instituição mantém no You Tube¹⁵.

Embora a ligação aos alunos esteja sempre presente, ela não é tão preponderante noutras estruturas de produção. A UCV (Coimbra) e a TVUP (Porto) são canais mais profissionalizados, com estruturas fixas de produção que constituem o *core* destas unidades. Isso reflete-se na dinâmica produtiva das respetivas

¹² Percentagens de respondentes que referiram este objetivo numa pergunta fechada de escolha múltipla.

¹³ O canal da UBI tem cerca de 30 conteúdos, enquanto a TUBI tem mais de 600 (dados referentes à visualização efetuada em maio de 2013).

¹⁴ Em <http://www.tubi.ubi.pt>.

¹⁵ Em <http://www.youtube.com/user/artesucp>

web TV. Ambas têm uma média de produção de cerca de 40 conteúdos mensais¹⁶. Efetivamente, o ritmo de produção é muito díspar entre os vários projetos que têm canais dedicados. Estas duas instituições são as mais produtivas, no que diz respeito ao carregamento de vídeos *online*. No extremo oposto, podemos classificar a web TV da UE como um projeto estagnado que não renova conteúdos¹⁷. Importa referir que estas duas instituições (UCV e TVUP) têm equipas de trabalho dedicadas (totalmente ou quase em exclusividade) ao projeto, o que não representa a situação mais comum. Nesse aspeto particular, encontrou-se também uma diversidade que impede qualquer tipificação no universo deste estudo, com estruturas que têm em graus diferentes a colaboração de alunos, de professores, de técnicos ligados aos meios audiovisuais ou à informática.

A existência de canais de web TV dedicados não exclui a presença das IES nas plataformas mais comuns de alojamento de conteúdos. De facto, três quartos das IES (75%) têm canais da instituição central no You Tube ou no Vimeo, quer seja em nome próprio, quer seja através da própria web TV. Efetivamente, a prática menos comum consiste na existência de um único canal, independentemente da plataforma, para divulgação exclusiva de vídeo da IES: apenas 25% das universidades implementam essa solução mais focada. Para compreender esta ideia de dispersão, atente-se na rede de canais da UC. Além do canal dedicado, a UCV, a universidade tem um canal no Vimeo¹⁸ (sem utilização aparente), quatro canais no YouTube (um com a designação da instituição¹⁹, outro para a rede de antigos estudantes²⁰, outro chamado "Estou na UC"²¹, e um último aparentemente abandonado²²), para além de uma extensão da própria UCV²³. Muitos dos vídeos são comuns entre os vários canais, o que é visível, sobretudo nos conteúdos carregados após a data de criação da UCV, no final de 2010.

Efetivamente, verifica-se que são poucas as IES que não têm um espaço de oferta estruturada de vídeos *online*. Só a UM, a UAC e a UCP não têm um canal num dos formatos já referidos. Estas universidades optam por outra estratégia na divulgação de vídeo. Partindo destes casos, há duas realidades que importa destacar e distinguir: por um lado, a colocação de vídeo no portal da IES, por outro, a atividade diferenciada e autónoma das unidades orgânicas e cursos das universidades²⁴. A UM coloca vídeo na

¹⁶ A aferição da importância deste valor só pode ser concretizada quando comparado com outros projetos semelhantes. A NovaTV produz uma média de cerca de 5 vídeos por mês (valor calculado de acordo com o total de vídeos no site da televisão e o número de meses em atividade).

¹⁷ Durante os seis primeiros meses de 2013 não houve qualquer alteração no único conteúdo disponibilizado na página.

¹⁸ Em <http://vimeo.com/user1368100>

¹⁹ Em <http://www.youtube.com/user/UnivDeCoimbra>

²⁰ Em <http://www.youtube.com/user/RedeUCoimbra?feature=>

²¹ Em <http://www.youtube.com/user/estounaUC>

²² Em <http://www.youtube.com/user/videosnewsletterUC?feature=>

²³ Em <http://www.youtube.com/user/CoimbraUCV>

²⁴ Embora em grande parte das IES a expressão "unidade orgânica" identifique faculdades ou organismos hierarquicamente idênticos, usamos neste texto essa expressão para designar igualmente departamentos, secções e gabinetes.

home page do *site* da universidade. Mas, além disso, são rastreáveis sete canais oficiais mantidos por unidades orgânicas, cursos e projetos da UM no You Tube e no Vimeo²⁵. A UCP tem uma situação com bastantes paralelismos, mas constitui uma teia bem mais densa do que a da UM. Entre centros regionais, faculdades, institutos e cursos, a UCP tem um total de 15 canais no YouTube e no Vimeo²⁶. Além disso, algumas unidades orgânicas têm vídeo inserido na respetiva *home page*, como é o caso da Faculdade de Ciências Humanas, do Instituto de Bioética ou da Faculdade de Economia e Gestão.

A UAC não tem canais de vídeo da IES. Encontram-se, porém, no YouTube, um canal do Gabinete de Relações Internacionais²⁷ e um outro do Departamento de Oceanografia e Pescas da UAC²⁸, com imagens resultantes da investigação científica sobre a vida marítima.

Da observação dos *sites* destacam-se ainda algumas constatações que importa referir. A existência de canais sem atividade é frequente. Isso é visível em canais dedicados (UEvoraTV), em canais do YouTube (é o caso - entre outros - de um dos dois canais do ISCTE²⁹, cuja última publicação tem dois anos) e no Vimeo (como se verifica no canal da UC, com apenas uma publicação datada de 2009³⁰). Outro aspeto relevante é a quase ausência de vídeo em destaque na *home page* da IES. De facto, apesar desta proliferação do vídeo sob a alçada das universidades, há uma fraca aposta na colocação destes conteúdos na *home page*: apenas 12,5% das universidades optam por lhe dar destaque na principal página da instituição. Relativamente ao iTunesU, a plataforma da Apple que aloja e distribui conteúdos educativos, há seis IES em Portugal que participam no projeto. Dessas, apenas a UC está inserida no universo deste estudo. No caso da UC, todos os conteúdos são de natureza educativa, e a maior parte não está disponível fora desta plataforma.

²⁵ O Departamento de Ciências da Comunicação tem um canal no You Tube (e outro no Vimeo, embora vazio), assim como a Escola de Ciências, e a Escola de Engenharia. Existe ainda no You Tube, o canal Estratégia Europa 2020, que é uma parceria entre o Centro e-Learning da TecMinho, da Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho, do Centro de Computação Gráfica, e do Gabinete de Apoio ao Ensino da Universidade do Minho. Há um canal no You Tube do Gabinete de Apoio ao Ensino e o Centro de Biologia Molecular e ambiental da UM tem um canal no Vimeo.

²⁶ No You Tube encontramos um canal da Católica Lisbon School of Business and Economics, bem como um específico para os Mestrados executivos dessa mesma escola. O Centro Regional de Braga tem também um canal no You Tube, assim como o do Porto (dois canais), a Escola de Lisboa da Faculdade de Direito, o Centro de Estudos de História Religiosa, a Faculdade de Ciências Humanas, o Instituto de Estudos Políticos, a Escola das Artes, a Escola Superior de Biotecnologia e a Faculdade de Economia e Gestão do Porto. No Vimeo encontram-se canais da Católica no Porto, do programa produzido pela Escola das Artes para a RTP2 e da Faculdade de Economia e Gestão.

²⁷ Em <http://www.youtube.com/user/griucac?feature=>

²⁸ Em <http://www.youtube.com/user/ImagDOP>

²⁹ Em <http://www.youtube.com/user/ISCTEUIUL/videos?sort=da&view=0&flow=grid>

³⁰ Em <http://vimeo.com/user1368100>

Discussão

A utilização do vídeo *online* nas universidades portuguesas constitui uma realidade generalizada e diversa. Em Portugal, tal como noutros países, a transformação do ensino superior num produto e o endurecimento da luta pela captação de alunos condicionou fortemente o desenvolvimento e a aplicação deste instrumento. Efetivamente - e isso é muito visível no âmbito das instituições centrais, a intenção da produção videográfica prende-se, maioritariamente com a comunicação corporativa e com a atração de novos alunos.

Os canais de vídeo *online* surgem, pois, nas IES como uma forma de diversificar as plataformas de comunicação da marca, reforçando-a e fortalecendo a relação desta com os (potenciais) consumidores (Nysveen, Thorbjornsen, & Pedersen, 2005).

Este estudo mostra que, apesar de ser considerada importante, a comunicação através do vídeo *online*, nem sempre é articulada. As instituições centrais, normalmente através das reitorias ou dos serviços de administração, desenvolvem canais que por vezes acabam por coabitar com outros produtos semelhantes associados à mesma instituição, o que pode ter consequências na harmonia da chamada arquitetura da marca (Hemsley-Brown & Goonawardana, 2007). Duas leituras podem ser feitas dessa realidade: uma passa pela inadvertida dispersão da eficácia, a outra pode decorrer de uma estratégia voluntária de multiplicação das portas de entrada, segmentando os públicos (com os mesmos conteúdos), com o objetivo de chegar a mais pessoas. Independentemente da motivação que leva a essa divisão e dos resultados que esta produz, constata-se que raramente há uma articulação global visível da oferta videográfica dentro das unidades que compõem as IES. Isto é: produz quem tem os meios e a sensibilidade para essa linguagem. De outra forma, não seria possível explicar a aleatoriedade da existência de canais em determinados cursos ou faculdades, perante a ausência nas restantes estruturas da mesma universidade.

Relativamente à organização e apresentação de conteúdos, alguns canais espelham uma preocupação vincada de criar um registo dinâmico da vida na instituição. E uma das formas mais consistentes usadas com esse intuito é a constituição de canais dedicados, por oposição a apresentações não estruturadas ou à simples disponibilização em plataformas de alojamento. As web TV surgem como plataformas *online* dedicadas e organizadas pelas IES, como contraponto à opção tomada por algumas universidades de disponibilizar vídeos de forma errática, sem periodicidade definida, nem alinhamento temático ou página de alojamento estável. Efetivamente, a criação de uma web TV tem claras vantagens em relação a essa prática, uma vez que se constrói uma visão de conjunto assente numa continuação temporal. A perceção de que há um canal estruturado, com diversos conteúdos organizados que refletem a imagem e a marca da instituição, pode representar uma abordagem mais interessante em relação à informalidade e dispersão de outras soluções, sobretudo quando se quer promover um regresso regular à página para visualização de novos conteúdos. A quantidade e a diversidade dos eventos registados acabam também por tornar-se num espelho da marca da IES, que assim tenta associar-se a uma imagem ativa. De todo o modo, a existência de grelhas de programas definidas não constitui o modelo maioritário neste universo. Com efeito, ainda há várias universidades que produzem vídeos para a *web* só e apenas quando há motivo de reportagem.

A natureza do projeto condiciona igualmente a periodicidade e a regularidade da produção. Os alunos são uma peça fundamental deste puzzle, mesmo quando estão só do lado de fora. O pulsar das IES implica, embora com diferentes graus, uma sazonalidade na produção. Há universidades que produzem todo o ano, mas que baixam a sua produção nas férias letivas. Há outras que produzem apenas quando os alunos têm trabalhos em cadeiras audiovisuais, normalmente ligadas às áreas do jornalismo.

O contexto revela também algumas disparidades na denominação da autoria dos vídeos em plataformas externas de alojamento. Efetivamente, podem questionar-se os esforços desenvolvidos para tornar os vídeos visíveis, pesquisáveis e rapidamente associados à instituição. A denominação do autor pode ser um obstáculo à consulta da página e à pesquisa da informação, sobretudo se este for uma entidade hierarquicamente intermédia na organização da IES que, naquele contexto, pretende representar toda a instituição.

Este é, pois, um terreno em clara expansão. O vídeo espalhou-se pelos *sites*, *subsites* e plataformas de alojamento, mas raramente de forma articulada e objetiva. Essa poderá ser a fase seguinte, porventura alavancada pela escassez de meios provocada pela crise, ou pela procura de uma maior eficiência produtiva: a articulação da oferta em vídeo dentro das IES.

Referências Bibliográficas

- Argenti, P., & Forman, J. (2002). *The power of corporate communication: Crafting the voice and image of your business*. New York: McGraw-Hill.
- Barford J., & Weston C. (1997). The use of video as a teaching resource in a new university. *British Journal of Educational Technology*. 28(1), 40-50.
- Barron, A. E. (2002). *Technologies for education: A practical guide*. Greenwood Village: Libraries Unlimited.
- Berger, K. A., & Wallingford, H. P. (1997). Developing advertising and promotion strategies for higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*. 7(4), 61-72.
- Betts, K., Hartman, K., & Oxholm, C. (2010). Re-examining & repositioning higher education: 20 economic and demographic factors driving online and blended program enrollments. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 13(4), 3-23.
- Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education*. Princeton: Princeton University Press.
- Bravo, J. L. (2010). *El video educativo*. Consultado em 23 de novembro de 2011 através de <http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Libros/Videdu.pdf>.
- Briggs, S. (2006). An exploratory study of the factors influencing undergraduate student choice: the case of higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 31(6), 705-722.
- Brown, R. (2011). The march of the market. In M. Molesworth, R. Scullion & E. Nixon (Eds.), *The marketisation of higher education : The student as consumer* (pp 11-25). Oxon: Routledge.
- Canterbury, R. M. (2000). Higher education marketing: A challenge. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(3), 15-24.

- Copley, J. (2007). Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: Production and evaluation of student use. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 387-399.
- Cukier, J. (1997). Cost-benefit analysis of telelearning: Developing a methodology framework. *Distance Education*, 18(1), 137-152.
- Diao, F. & Sundar, S. (2004). Orienting Response and Memory for Web Advertisements: Exploring Effects of Pop-Up Window and Animation. *Communication Research* 31 (5), 537-567.
- England, E., & Finney, A. (2002). *Managing multimedia*. Essex: Addison Wesley.
- FENPROF. (2012). *O sistema de ensino superior em Portugal*. Consultado em 8 de agosto de 2013, em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_6444/Anexos/SESP_Parte_I.pdf
- Fill, K., & Ottewill, R. (2006). Sink or swim: Taking advantage of developments in video streaming. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(4), 397-408.
- Furedi, F. (2011). Introduction to the marketisation of higher education and the student as consumer. In M. Molesworth, R. Scullion & E. Nixon (Eds.), *The marketisation of higher education: the student as consumer* (pp. 1-9). Oxon: Routledge.
- Gerber, J. C. (2005). *A Pictorial history of the University of Iowa: An expanded edition*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Haywood, H., Jenkins, R., & Molesworth, M. (2011). A degree will make all your dreams come true: Higher education as the management of consumer desires. In M. Molesworth, R. Scullion & E. Nixon (Eds.). *The marketisation of higher education: The student as consumer* (pp. 183-195). Oxon: Routledge.
- Hemsley-Brown, J., & Goonawardana, S. (2007). Brand harmonization in the international higher education market. *Journal of Business Research*, 60, 942-948.
- Inglis, A. (2007). A comparison of online delivery costs with some alternative distance delivery methods. In M. Moore & W. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp 727-742). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kinzie, J., Palmer, M., Hayek, J., Hossler, D., Jacob, S. A., & Cummings, H. (2004). *Fifty years of college choice: Social, political and institutional influences on the decision-making process*. Indianapolis: Lumina Foundation for Education.
- Kirp, D. (2003). *Shakespeare, Einstein, and the bottom line: The marketing of higher education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kotler, P. (2000). *Marketing management (millennium edition)*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Kotler, P., & Lee, N. (2007). *Marketing in the public sector: A roadmap for improved performance*. New Jersey: Wharton School Publishing.
- Lang, A. (2000). *The limited capacity model of mediated message processing*. *Journal of Communication*, 50(1), 46-70.
- Lilien, G. L., Kotler, P., & Moorthy, K. S. (1992). *Marketing models*. New Jersey: Prentice-Hall International Editions.

- Lynce, P. (2002). Prefácio. In J. V. Simão, S. M. Santos & A. A. Costa (Eds.), *Ensino superior: Uma visão para a próxima década* (pp. 11-16). Lisboa: Gradiva.
- Madden, M. (2009). *The Audience for online video-sharing sites shoots up*. Pew International. Consultado em 23 de setembro de 2013, através de <http://fe01.pewinternet.org/Reports/2009/13--The-Audience-for-Online-VideoSharing-Sites-Shoots-Up.aspx>
- Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*, 52, 1–39.
- Mazzarol, T., Soutar, G., & Thein, V. (2001). Critical success factors in the marketing of an educational institution: A comparison of institutional and student perspectives. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(2), 39-57.
- McCarthy, E. J., & Perreault, W. D. (1987). *Basic marketing*. Homewood: Irwin.
- Molesworth, M., Scullion, R., & Nixon, E. (Eds.). (2011). *The marketisation of higher education: The student as consumer*. Oxon: Routledge.
- Moogan, Y. J., Baron, S., & Harris, K. (1999). Decision-making behaviour of potential higher education students. *Higher Education Quarterly*, 53(3), 211-228.
- Moskal, P. D., & Dziuban, C. D. (2001). Present and future directions for assessing cybereducation: The changing research paradigm. In L. Vandervert, L. Shavinina, & D. Cornell (Eds.), *CyberEducation* (pp. 157-184). Larchmont, NY: Ann Liebert.
- Neave, G., & Amaral, A. (2012). Introduction. On exceptionalism: the nation, a generation and higher education. In G. Neave & A. Amaral, *Higher education in Portugal 1974-2009: A nation, a generation* (pp - 1-48). Dordrecht: Springer.
- Negash, S., Whitman, M. E., Woszczyński, A. B., Hoganson, K., & Mattord, H. (2008). *Handbook of distance learning for real-time and asynchronous information technology education*. Hershey: Information Science Reference.
- Nicolescu, L. (2009). Applying marketing to higher education: Scope and limits. *Management & Marketing*, 4(2), 35-44.
- Nysveen, H., Thorbjørnsen, H., & Pedersen, P. E. (2005). WebTV channel additions: Channel complementarity in the broadcasting industry. *International Journal on Media Management*, 7(3-4), 127-137.
- Obercom. (2012). *Sociedade em rede. A internet em Portugal 2012*. Lisboa: Obercom. Consultado em 14 de agosto de 2013, através de <http://www.obercom.pt/client/?newsId=548&fileName=sociedadeRede2012.pdf>
- Peters, O. (1994). Distance education and industrial production: A comparative interpretation in outline. In D. Keegan (Ed.), *Otto Peters on distance education: The industrialization of teaching and learning* (pp. 107-127). London: Routledge.
- Recio, A. M., & Ortega, S. C. (2012). La televisión (por internet) de la Universidad de Córdoba. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 1(1), 29-53.
- Rolfe, H. (2003). University strategy in an age of uncertainty: The effect of higher education funding on old and new universities. *Higher Education Quarterly*, 57(1), 24–47.

- Scott, D. M. (2010). *The new rules of marketing and PR: How to use social media, blogs, news releases, online video and viral marketing to reach buyers directly*. New Jersey: John Wiley.
- Scullion, R., Molesworth M., & Nixon, E. (2011). Arguments, responsibility and what is to be done about marketisation. In M. Molesworth, E. Nixon & R. Scullion (Eds.), *The marketisation of higher education: the student as consumer* (pp. 227-236). Oxon: Routledge.
- Shih, T. K., Hung, J. C., Ma, J., & Jin, Q. (2007). A survey of distance education challenges and technologies. In T. K. Shih & J. C. Hung (Eds.), *Future directions in distance learning and communication technologies* (pp. 1-27). Hershey: Idea Group Publishing.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the new economy: markets, state and higher education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Temple, P. (2006). Branding higher education: Illusion or reality?. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 10(1), 15-19.
- Thulin, E., & Vilhelmson, B. (2007). Mobiles everywhere: Youth, the mobile phone, and changes in everyday practice. *Young*, 15, 235-253.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. New York: William Morrow.
- Tracey, M. W., & Richey R. C. (2005). The evolution of distance learning. *Distance Learning*, 2(6), 17-21.
- Villarreal, Y. (2010). Implementación de la TV por internet en la Universidad Tecnológica de Panamá. Consultado em 1 de junho de 2013, através de [http://www.virtualeduca.info/ponencias2010/116/TV Internet Convocatoria virtual educa.doc](http://www.virtualeduca.info/ponencias2010/116/TV%20Internet%20Convocatoria%20virtual%20educa.doc)
- Weinberg, B. (2000). Don't keep your internet customers waiting too long at the (virtual) front door. *Journal of Interactive Marketing*, 14(1), 30-39.
- Werther, W. B. (1988). Corporate video applications. *Leadership & Organization Development Journal*, 9(4), 3-6.
- Williams, M., Paprock, K., & Covington, B. (1999). *Distance learning. The essential guide*. London: Sage.