

EDUCAR PARA O CINEMA NA ESCOLA? UM MAPEAMENTO DA INTEGRAÇÃO DA SÉTIMA ARTE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO

MARISA MOURÃO

Departamento de Letras, Artes e Comunicação, Escola de Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro / Centro de Investigação em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias, Portugal

marisamourao@utad.pt | <https://orcid.org/0000-0001-5662-3168>

ISABEL MACEDO

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal

isabel.macedo@ics.uminho.pt | <https://orcid.org/0000-0003-4107-3997>

RESUMO

Neste estudo, identificamos e caracterizamos as práticas que envolvem o cinema nas escolas públicas portuguesas do pré-escolar ao ensino secundário. A análise baseia-se nos projetos educativos de 425 agrupamentos e escolas não agrupadas de Portugal continental, bem como em entrevistas à direção e/ou outros responsáveis de 15 agrupamentos. Os resultados mostram que o cinema está presente, em particular em dinâmicas organizadas no seio de disciplinas específicas, mas sobretudo através de projetos ou iniciativas, muitas vezes articulados com entidades externas. Os dados reforçam a importância desta articulação, mostrando como diferentes iniciativas, e em particular o Plano Nacional de Cinema, são essenciais para a integração da sétima arte nas escolas. As abordagens do cinema apontam para a existência de uma educação para o cinema nas suas múltiplas dimensões: o ver cinema, a sua leitura crítica e também a sua produção, embora os dados recolhidos indiquem que esta última vertente é menos recorrente nas atividades desenvolvidas pelas escolas.

PALAVRAS-CHAVE

educação; crianças; jovens; literacia filmica; Plano Nacional de Cinema.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 01,

2026, PP 32-56

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.43539>

CC BY-NC 4.0

FILM EDUCATION IN SCHOOLS? A MAPPING OF THE INTEGRATION OF THE SEVENTH ART IN PUBLIC EDUCATION INSTITUTIONS

MARISA MOURÃO

Departamento de Letras, Artes e Comunicação, Escola de Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro / Centro de Investigação em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias, Portugal

marisamourao@utad.pt | <https://orcid.org/0000-0001-5662-3168>

ISABEL MACEDO

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal

isabel.macedo@ics.uminho.pt | <https://orcid.org/0000-0003-4107-3997>

ABSTRACT

In this study, we identify and characterise practices involving cinema in Portuguese public schools, from pre-school to secondary education. The analysis draws on the educational projects of 425 school clusters and non-clustered schools in mainland Portugal, as well as on interviews conducted with the management and/or other leaders of 15 school clusters. The results reveal that cinema is present, particularly in activities organised within specific subjects, but especially through projects and initiatives often developed in collaboration with external partners. The findings highlight the crucial role of such collaborations, most notably the National Film Plan, in promoting the integration of the seventh art in schools. The approaches to cinema observed reflect the existence of film education in its multiple dimensions: film viewing, critical analysis, and production. However, the data indicate that the dimension of film production is less frequently represented in school activities.

KEY WORDS

education; children; young people; film literacy; National Film Plan.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 01,

2026, PP 32-56

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.43539>

CC BY-NC 4.0

¿EDUCAR PARA EL CINE EN LA ESCUELA? UN MAPEO DE LA INTEGRACIÓN DEL SÉPTIMO ARTE EN LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA PÚBLICA

MARISA MOURÃO

Departamento de Letras, Artes e Comunicação, Escola de Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro / Centro de Investigação em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias,
Portugal
marisamourao@utad.pt | <https://orcid.org/0000-0001-5662-3168>

ISABEL MACEDO

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal
isabel.macedo@ics.uminho.pt | <https://orcid.org/0000-0003-4107-3997>

RESUMEN

En este estudio, identificamos y caracterizamos las prácticas relacionadas con el cine en las escuelas públicas portuguesas, desde preescolar hasta secundaria. El análisis se basa en los proyectos educativos de 425 agrupaciones y escuelas de Portugal continental, así como en entrevistas a la dirección y/u otros responsables de 15 agrupaciones. Los resultados muestran que el cine está presente, en particular en dinámicas organizadas en el seno de disciplinas específicas, pero sobre todo a través de proyectos o iniciativas, a menudo articulados con entidades externas. Los datos refuerzan la importancia de esta articulación, mostrando cómo diferentes iniciativas, y en particular el Plan Nacional de Cine, son esenciales para la integración del cine en las escuelas. Los datos apuntan a la existencia de una educación para el cine en sus múltiples dimensiones: el visionado de películas, su lectura crítica y también su producción, aunque indican que esta última vertiente es menos recurrente en las actividades desarrolladas.

PALABRAS CLAVE

educación; niños; jóvenes; alfabetización cinematográfica; Plan Nacional de Cine.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 01,

2026, PP 32-56

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.43539>

CC BY-NC 4.0

Educar para o Cinema na Escola?

Um Mapeamento da Integração da Sétima Arte em Instituições de Ensino Público

Marisa Mourão¹, Isabel Macedo

INTRODUÇÃO

Num mundo em intensa polarização, radicalização e até mesmo de extremismos, relembrar a proposta de Roger Silverstone (2004) de um “novo civismo mediático” parece-nos particularmente relevante. Advogando que no cerne da educação para os média deve estar sempre uma agenda moral, o autor argumenta que uma cultura mediática responsável só pode ser sustentada por “um discurso moral que reconhece a nossa responsabilidade para com a outra pessoa num mundo onde o conflito, a tragédia, a intolerância e a indiferença estão muito presentes” (p. 440). Como refere, olhamos os “outros” que desconhecemos tendo presente o modo como estes são representados nos distintos produtos mediáticos e, apesar de o público ser intérprete ativo e mediador das representações mediáticas, importa reconhecer o poder persistente dos média na sociedade, bem como as potencialidades da literacia mediática na promoção do diálogo intercultural. A este propósito, Pérez Tornero e Varis (2010) entendem a cidadania universal ou global como “sinónimo de literacia mediática para todos” (p. 119). Ou seja, para os especialistas, a literacia mediática deve estar associada à capacidade de ouvir, ao respeito pela diversidade e à ética.

A educação para o cinema, em particular, pode assumir-se como especialmente relevante, nomeadamente, considerando o crescente poder da imagem nas sociedades contemporâneas (Martins, 2017). Tal como nos recorda Reia-Baptista (2008), o filme tem sido olhado desde os primórdios da sétima arte como um meio de grande poder educativo, mas também pode contribuir para justificar e orientar determinadas representações e atitudes. Para o autor, é urgente abordar o filme, as suas linguagens e apropriações como veículo de literacia mediática, tendo ainda presente a importância deste meio na construção de representações sociais. Enquanto “veículos de narratologia artística e documental” e como fatores de literacia fílmica, adquirem uma importância central em qualquer sociedade que se diz uma “sociedade do conhecimento e da informação, contribuindo para a nossa memória coletiva e cultural” (Reia-Baptista, 2012, p. 86). Com “segredos” que não são imediatamente acessíveis à decifração, porque são “montados, construídos, inventados” (Lopes, 2014, p. 221), o filme constitui um meio relevante para treinar competências críticas de desocultação, desmontagem e relacionamento entre significados.

Por sua vez, a educação para o cinema reconhece o cinema enquanto linguagem artística, histórica e tecnológica, integradora de múltiplas formas de expressão audiovisual contemporâneas. Nesse sentido, educar para o cinema não é apenas promover o consumo crítico de filmes, mas também fomentar a compreensão da imagem em movimento enquanto ferramenta de leitura do mundo, com um forte potencial

¹ Departamento de Letras, Artes e Comunicação, Escola de Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Quinta de Prados, 5000-801, Vila Real (Portugal).



estético, social e pedagógico (Liz, 2022). Como argumenta Liz (2022), esta abordagem contribui para uma educação culturalmente relevante e promotora de cidadania ativa, sendo coerente com as atuais orientações curriculares portuguesas, nomeadamente o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017) e o Decreto-Lei n.º 55/2018, que “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” (Art. 1).

Apesar da centralidade crescente da imagem em movimento nas práticas culturais e educativas dos jovens, o cinema português enfrenta desafios estruturais. A filmografia nacional, sobretudo de ficção, é reconhecida internacionalmente, mas os processos de distribuição e exibição — cruciais para as políticas de cinema — carecem de revisão aprofundada e são alvo de debate constante na esfera pública nacional. Sem uma estratégia integrada para a distribuição nacional e internacional do cinema português, a sua visibilidade obtém-se sobretudo através da participação em festivais de cinema e das sessões de cineclubes (Costa e Silva & Macedo, 2025). Em 2019, apenas 12% das longas-metragens estreadas nas salas em Portugal eram de produção nacional e os filmes portugueses mais vistos não ultrapassaram, em conjunto, metade da audiência de uma única produção internacional de grande sucesso, *O Rei Leão* (Liz, 2022). Esta realidade sublinha a necessidade de formar públicos para o cinema nacional, uma das funções estruturantes da educação para o cinema. Afinal, as iniciativas de promoção da literacia fílmica podem contribuir para a formação de públicos, quer a curto prazo, quer a longo prazo, oferecendo aos mais novos uma experiência cinematográfica regular que pode inspirar um hábito permanente (Mitric, 2024).

Neste sentido, neste artigo, procuramos conhecer o atual lugar do cinema nas escolas, identificando e caracterizando as práticas fílmicas no ensino público português do pré-escolar ao ensino secundário. Para isso, analisámos os projetos educativos referentes aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023 de 425 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas de Portugal continental e realizámos entrevistas à direção e/ou outros responsáveis de 15 agrupamentos no primeiro período do ano letivo 2023/2024.

EDUCAÇÃO PARA O CINEMA: ENQUADRAMENTO E DINÂMICAS ATUAIS

A literacia mediática é um conceito polissémico, referindo-se aos distintos média e englobando outras formas de literacia como a audiovisual e a digital (Pérez Tornero, 2008; Varis, 2010). Subjacente à promoção desta literacia está a educação para os média, enquanto processo educativo (Buckingham, 2003; Pinto et al., 2011; Varis, 2010), que visa “desenvolver tanto a compreensão crítica como a participação ativa” das pessoas nas dinâmicas culturais, económicas e sociopolíticas (Buckingham, 2003, p. 4). Trata-se de “ensinar e aprender *sobre os média*”, sejam tradicionais ou digitais, o que “não deve ser confundido com ensinar *através* ou *com os média*” (p. 4).

Para Reia-Baptista et al. (2014), “os objetivos da educação para os média e da educação para o cinema são praticamente idênticos: fomentar uma literacia que incorpore a ampla experiência cultural, apreciação estética, compreensão crítica e produção criativa” (p. 356). Estes especialistas entendem que “a educação para o cinema pode ser considerada um subconjunto da educação para os média, embora

esses dois tipos de educação funcionem melhor quando são transmitidos de maneira conjunta” (p. 356).

As dimensões de análise crítica e de produção criativa atravessam as definições apresentadas por diversos autores que se têm debruçado sobre a educação para o cinema. Michel Clarembaux (2010), por exemplo, refere-se a três polos complementares e indissociáveis no quadro da educação para o cinema: “ver, analisar e produzir filmes” (p. 26). Assim, e como também defende Liz (2022), além da leitura crítica dos filmes, a educação para o cinema implica uma abordagem mais abrangente e ativa, uma perspectiva pedagógica que considera tão essencial o ato de ver como o de fazer cinema, valorizando o desenvolvimento de competências analíticas, expressivas e criativas, em contextos formais e não formais de aprendizagem.

De um modo global, o cinema tem tido um importante papel na educação. Não se apresentando apenas como recurso educativo, a educação para o cinema tem uma longa tradição nos contextos educativos mesmo antes de assim ser designada. Países como a Hungria (Neag & Koltay, 2019), Áustria (Pranaityte-Wergin et al., 2024), Espanha (Ferrés Prats & García Matilla, 2019) ou Portugal (Pinto, 2003, 2014; Pinto et al., 2011) evidenciam percursos em que o cinema se integra nas práticas escolares como uma forma de desenvolver as competências críticas e criativas dos alunos. Reia-Baptista et al. (2014) falam mesmo de uma longa tradição da educação para o cinema na Europa associada às suas culturas cinematográficas e ao desejo de tornar este património acessível aos mais novos. Todavia, apontavam, em 2014, a dificuldade de este domínio se estabelecer nos programas escolares, ao contrário das ditas artes clássicas, como a música.

Ainda assim, não se poderá dizer que o cinema não tem estado na agenda nacional e internacional. Nas últimas décadas, tem-se assistido a uma valorização crescente da educação para o cinema no panorama internacional (Liz, 2022), tanto no âmbito das políticas educativas como nas práticas culturais (European Commission: Directorate-General for the Information Society and Media et al., 2015). A nível europeu, Buckingham (2018) considera inclusivamente que esta tem sido uma das prioridades, a par com os média digitais. Segundo este especialista, se, na década de 2000, o debate incidia nos média em geral, nos últimos anos, verificou-se uma clivagem entre cinema e média digitais, relegando a televisão e a imprensa para segundo plano. Observamos, por um lado, iniciativas de literacia fílmica motivadas pela preservação das indústrias nacionais e do património fílmico europeu face à concorrência global; e, por outro lado, uma atenção constante aos média digitais.

A Comissão Europeia (CE) tem incentivado os Estados-Membros a incluírem a educação para os média como uma disciplina obrigatória nos currículos escolares, seja como área autónoma, seja como subconjunto claramente definido de competências de literacia mediática. Tal implicaria a produção de recursos que estabeleçam parâmetros pedagógicos e um ambiente físico e tecnológico adequado. A CE recomendou que os Estados-Membros promovam ativamente, junto de professores e escolas, a sensibilização para o impacto dos meios audiovisuais nas crianças e nos jovens, bem como para a importância da aquisição de competências críticas e criativas através de um ensino eficaz e qualificado da literacia mediática (Recomendação da Comissão, de 20 de agosto de 2009). Além disso, a Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho (2018) — transposta para o contexto português pela Lei n.º 74/2020 — determina a obrigação de os Estados-Membros promoverem e tomarem medidas para desenvolver as competências de literacia mediática da população.

Por outro lado, estudos sobre públicos juvenis e consumo cinematográfico sublinham que as experiências contemporâneas do cinema ocorrem numa lógica de convergência entre escola, salas de cinema e plataformas digitais, reforçando a



pertinência de políticas educativas que reconheçam o cinema como objeto cultural e pedagógico plural (Soto-Sanfiel et al., 2021).

Nos últimos anos, o enquadramento da educação para o cinema no debate académico e político tem sido renovado, passando a integrar agendas mais amplas relacionadas com a literacia mediática, a cidadania digital e a educação intercultural. Alguns documentos de referência internacional, sublinham a importância de formar estudantes capazes de analisar criticamente diferentes formas de comunicação, incluindo as narrativas audiovisuais, e de participar de modo informado e ético em contextos culturais diversos (OCDE, 2018, 2020). No mesmo sentido, o currículo-modelo de literacia para os média e a informação da UNESCO enfatiza a articulação entre literacia para os média e a literacia para a informação, considerando uma multiplicidade de literacias como a digital e a audiovisual e destacando, assim, a necessidade de desenvolver competências de análise crítica e de produção criativa de conteúdos multimodais em contexto educativo (Grizzle et al., 2021). Estes desenvolvimentos permitem situar a educação para o cinema no interior de uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola na formação de cidadãos críticos, culturalmente informados e socialmente participativos.

As práticas em torno dos média na escola têm, ainda assim, enfatizado o seu uso enquanto recurso educativo, dando os professores prioridade a esta abordagem em vez de a uma perspetiva mais crítica no quadro da literacia para os média e a informação (Mesquita et al., 2023). Além disso, um estudo recente da UNESCO concluiu que se continua a dar prioridade às competências técnicas (UNESCO, 2025).

No que se refere ao cinema em particular, a produção científica tem dado visibilidade ao seu uso enquanto recurso didático (Díaz-Herrero & Gértrudix-Barrio, 2024). Ainda assim, a investigação recente na área da educação tem vindo igualmente a demonstrar que abordagens pedagógicas centradas na análise e produção de filmes favorecem competências críticas e interculturais, permitindo problematizar representações culturais e estimular a reflexividade dos alunos (Glotov, 2023; Glotov & Kotilainen, 2021). Em contexto escolar, tem-se ainda evidenciado que o trabalho com vídeo e cinema pode ampliar as formas de expressão e investigação, promovendo práticas multimodais que desafiam a centralidade exclusiva da escrita verbal, ainda que enfrentem constrangimentos curriculares e institucionais (Fasting, 2022). Na implementação de iniciativas, a falta de formação dos docentes não pode ser ignorada (Rodríguez-López, 2025) e, no caso concreto da produção de vídeo, podem colocar-se dificuldades inclusive de nível técnico, apresentando-se a falta de recursos tecnológicos como um desafio (Shafirova & Cassany, 2024). Estas dificuldades podem enquadrar-se em desafios mais globais que têm vindo a ser salientados em torno da promoção da literacia para os média e a informação e de outras literacias da sua ecologia. Neste domínio, a falta de formação dos docentes é recorrentemente assinalada (e.g., Corser et al., 2022; Frau-Meigs, 2023; Harvey et al., 2022), juntamente com a falta de tempo (e.g., Corser et al., 2022; Harvey et al., 2022). Por outro lado, as próprias políticas das escolas e as perceções dos alunos não podem ser ignoradas, bem como a (in)existência de líderes mobilizadores da comunidade educativa que atuem como agentes de mudança na abertura da escola ao desenvolvimento destas competências (Hobbs et al., 2024).

Em Portugal, a iniciação à linguagem do cinema, a par do jornalismo escolar, faz parte da história da educação para os média. Como referido por Pinto (2003, 2014) e aprofundado em Pinto et al. (2011), estas duas áreas estruturaram, ao longo do tempo, uma base que viria a ser designada mais tarde como “educação para os média”. A análise longitudinal de Pinto et al. (2011) demonstra como estas práticas se desenvolveram, adaptaram e consolidaram nas escolas portuguesas, contribuindo para a promoção da literacia mediática. Nesse estudo, centrado na primeira década dos anos 2000, verifica-

se que as áreas com maior expressão no campo da educação para os média em Portugal são precisamente os média escolares e o cinema, que surge não apenas como objeto de análise estética, mas também como instrumento pedagógico e socializador.

Entretanto, na década seguinte, em Portugal e inclusivamente além do contexto educativo, assiste-se a um aumento de iniciativas focadas na literacia digital (Santos et al., 2017), uma tendência que se continua a verificar num período mais recentemente, como mostram estudos como o de Bobrowicz-Campos et al. (2021) e o de Pereira e Toscano (2021). A análise de documentos orientadores feita por Bobrowicz-Campos et al. (2021) aponta para uma diversidade de estratégias de implementação da educação para os média nas escolas, com predomínio das temáticas em torno do digital. Já no estudo sobre o caso concreto das bibliotecas escolares, de Pereira e Toscano (2021), entre as atividades desenvolvidas nos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019, destaca-se a temática da “segurança e riscos na internet e redes sociais” (31%). Por outro lado, a categoria “cinema e a literacia fílmica” surge em último lugar, não ultrapassando o patamar dos 3%.

No caso português, a orientação estética da literacia mediática é histórica. Além de projetos mais fragmentários, existe, desde 1997, uma estratégia regional, designada “Juventude, Cinema, Escola”, um projeto de cinema e educação conduzido no Algarve que, em parceria com a Direção Regional de Cultura do Algarve e o Cineclube de Faro, desenvolve atividades com uma rede de escolas do 5º ao 12º ano (Liz, 2022). É, contudo, apenas na segunda década do século XXI que assistimos ao surgimento de um plano nacional neste domínio. Neste quadro, o Plano Nacional de Cinema (PNC) constitui o principal instrumento de política pública no domínio da educação para o cinema em Portugal. Criado em 2013 e revitalizado pelo Despacho n.º 65/2022, o PNC integra-se atualmente no Plano Nacional das Artes (PNA) e tem como objetivos a promoção da literacia cinematográfica, o envolvimento ativo das escolas, a formação de públicos, a criação de recursos pedagógicos e a articulação com o setor audiovisual (Plano Nacional de Cinema, s.d.-b). A sua evolução revela um crescimento sustentado: em 2014/2015, quando surgiu, envolvia 68 escolas, atingindo, em 2023/2024, 656 (Plano Nacional de Cinema, 2024).

O desenvolvimento do PNC tem beneficiado da criação de uma plataforma digital com acesso facilitado a filmes, dossiês pedagógicos e funcionalidades inovadoras como a marcação de sessões de cinema em salas parceiras por todo o país. Os recursos disponibilizados estão alinhados com o currículo nacional e oferecem instrumentos para a análise fílmica e o trabalho criativo com os alunos. Apesar dos avanços, o universo de escolas abrangidas ainda representa uma fração modesta do total de estabelecimentos públicos, o que reforça a necessidade de estratégias de expansão e consolidação, como sublinha Liz (2022).

Paralelamente ao PNC, existe em Portugal um conjunto relevante de projetos e iniciativas independentes que contribuem de forma significativa para o ecossistema da educação para o cinema. Mariana Liz (2022) destaca várias organizações da sociedade civil e estruturas culturais que desenvolvem ações continuadas de formação, programação e criação com escolas, nomeadamente Os Filhos de Lumière, Ao Norte - Associação de Produção e Animação Audiovisual, Juventude, Cinema e Escola, Cinemateca Júnior, Zero em Comportamento, Apordoc - Associação pelo Documentário, Cineclube de Viseu, CinEd - European Cinema Education for Youth e Cinarts (projeto europeu de educação para o cinema). Estes projetos representam abordagens diversificadas, muitas vezes com maior proximidade territorial e flexibilidade metodológica, revelando o potencial da cooperação entre entidades públicas e privadas para alargar o acesso e a qualidade da educação para o cinema no país.



METODOLOGIA

Qual é o lugar do cinema nas escolas públicas portuguesas? É a partir desta pergunta que se desenvolve o presente estudo, que tem como objetivos (1) identificar a presença de práticas que envolvam o cinema nas escolas públicas portuguesas; e (2) caracterizar estas práticas, mapeando diferentes modos de integração e de abordagem deste meio.

Para tal, analisámos os projetos educativos de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas de Portugal continental² e entrevistámos a direção e/ou outros responsáveis num conjunto de agrupamentos previamente selecionados.

O período em análise inclui os anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, sendo considerados os 809 agrupamentos e escolas não agrupadas (do ensino pré-escolar ao ensino secundário) existentes à data em Portugal continental, de acordo com a informação do Instituto de Gestão Financeira da Educação (s.d.). Considerando estas unidades orgânicas, o presente artigo reporta-se, portanto, à realidade do ensino público português.

Este estudo surge na sequência de um projeto de doutoramento sobre a literacia para os média e a informação (LMI) nas escolas públicas portuguesas (Mourão, 2025). O período em análise tem subjacente o tempo de realização desse mesmo projeto. A aplicação dos instrumentos de recolha de dados foi aprovada pela Direção-Geral da Educação.

OS PROJETOS EDUCATIVOS

Neste estudo, apresentamos a análise dos projetos educativos de 425 agrupamentos e escolas não agrupadas de Portugal continental, procurando traçar um retrato das principais atividades escolares relacionadas com o cinema.

A amostra resultou, preferencialmente, dos documentos disponíveis nos *websites* das escolas; quando tal não acontecia, os projetos foram solicitados às direções.

Como critério de inclusão, considerámos apenas as instituições com informação para ambos os anos em estudo. No total, analisámos 500 documentos: devido a desfasamentos de vigência, em alguns casos foram analisados dois projetos (um por cada ano letivo). Nesses casos, os documentos foram agregados, mantendo-se como unidade de análise o agrupamento ou a escola não agrupada.

O número de agrupamentos e escolas não agrupadas considerados no estudo por região (NUTS II³) e por tipo de agrupamento é apresentado na Tabela 1, tendo em consideração a informação do Instituto de Gestão Financeira da Educação (s.d.). As instituições de ensino em análise incluem desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário. Cerca de metade (51,06%) tem os diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao secundário. Considerando individualmente cada nível de ensino (ver Figura 1), percebe-se que a grande maioria inclui o pré-escolar, o 1.º ciclo, o 2.º e o 3.º. O ensino artístico e o ensino especial surgem apenas num número residual de casos.

² Reportamo-nos apenas a Portugal continental considerando que as direções regionais são serviços dependentes dos governos regionais que não se regem pelos princípios da Direção-Geral de Educação.

³ Considerou-se a Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos vigente à data de execução do estudo.

Tabela 1

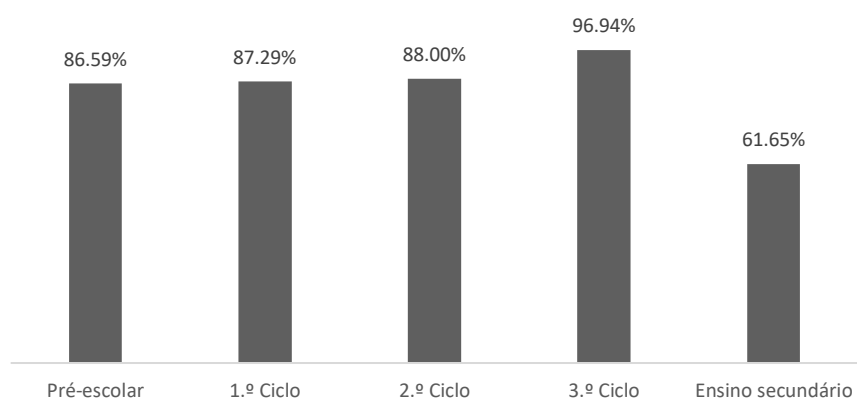
Unidades (agrupamentos e escolas não agrupadas) consideradas na análise dos projetos educativos por região (NUTS II) e por tipo de agrupamento

	Número de unidades existentes	Número de unidades incluídas	Percentagem de unidades incluídas
<i>Região</i>			
Alentejo	70	37	52,86%
Algarve	40	20	50,00%
Centro	147	88	59,86%
Lisboa e Vale do Tejo	262	124	47,33%
Norte	290	156	53,79%
<i>Tipo de agrupamento</i>			
Agrupada	713	370	51,89%
Não agrupada	96	55	57,29%
Total	809	425	52,53%

Fonte: Elaboração própria.

Figura 1

Oferta educativa disponível nos agrupamentos e nas escolas não agrupadas em análise (n = 425)



Fonte: Elaboração própria.



Neste estudo, foram analisados 428 segmentos dos documentos, identificados a partir dos seguintes termos: cine* (ex. cinema, cineclube), film* (ex. filmar, filme), fílmica, PNC e Lumière. Esta lista tem em consideração os objetivos do presente estudo e os próprios documentos em análise, tendo sido desenvolvida a partir da sua leitura flutuante (Bardin, 1977/2006) e do uso da ferramenta MAXDictio, do software MAXQDA. A análise de conteúdo foi executada com o auxílio do software MAXQDA (versão 24, sem AI Assist), considerando as seguintes categorias de análise criadas à posteriori, validadas e aplicadas pelas autoras do presente estudo: (1) projetos/iniciativas (PNC, clubes de cinema, outros projetos, ciclos/sessões de cinema, visitas de estudo); (2) disciplinas/aulas; (3) outro/não especificado.

AS ENTREVISTAS

Os dados dos projetos educativos foram complementados com entrevistas semiestruturadas às direções e/ou outros responsáveis de 15 agrupamentos de escolas com todos os ciclos de ensino. A seleção destes agrupamentos baseia-se numa amostragem por quotas, de forma a representar diferentes estratos da população (Coutinho, 2015)⁴. Incluímos três agrupamentos por cada região, tendo em conta as NUTS II. Todos os agrupamentos incluem os diferentes níveis de ensino, desde ensino pré-escolar ao secundário. Quanto ao ensino profissional, este está presente em 13 dos agrupamentos e o artístico em dois. Nenhum dos agrupamentos tem ensino especial.

A seleção das pessoas a entrevistar foi da responsabilidade da direção de cada agrupamento, após conhecerem a temática do projeto em que se enquadra o presente estudo⁵. No total, foram entrevistadas 20 pessoas, com uma média de idades de 54,85 (mínimo 43 e máximo 68), treze do sexo feminino e sete do masculino, de 14 grupos de recrutamento distintos. Quanto à formação académica dos entrevistados, seis tinham o grau de licenciatura, cinco pós-graduação e nove mestrado. O consentimento informado foi obtido por escrito e gravado no início da entrevista e a identificação dos agrupamentos e dos entrevistados era opcional.

As entrevistas decorreram no primeiro período do ano letivo 2023/2024 e foram realizadas através de uma plataforma online (Zoom), gravadas e transcritas manualmente. Tal como nos projetos educativos, optou-se por uma análise de conteúdo, considerando-se as categorias de análise anteriormente referidas para os projetos educativos e recorrendo-se igualmente ao software MAXQDA (versão 24, sem AI Assist).

⁴ Foram contactados 27 agrupamentos: 15 aceitaram, dois não responderam, 10 deram uma resposta negativa, dois aceitaram e posteriormente desistiram.

⁵ Recordamos que o presente artigo se enquadra num projeto sobre a literacia para os média e a informação nas escolas públicas portuguesas (Mourão, 2025).

RESULTADOS

LEITURAS GLOBAIS A PARTIR DOS PROJETOS EDUCATIVOS

Encontramos referências ao cinema nos projetos educativos de 21,88% (93) dos agrupamentos e escolas não agrupadas em análise, evidenciando-se, como veremos, distintos modos de integração da sétima arte nas atividades escolares.

O cinema está presente nas escolas quer nas atividades em sala de aula no contexto das disciplinas, quer através de iniciativas ou projetos envolvendo este meio. As distintas possibilidades de integração são expostas nos projetos educativos (Tabela 2), tendo os projetos/iniciativas um espaço mais expressivo, o que não surpreende considerando que a análise incide sobre documentos estruturantes e, portanto, não orientados para a realidade particular de cada sala de aula⁶. No mesmo agrupamento ou escola não agrupada, por vezes, encontram-se menções a mais do que uma forma de integração deste meio.

Tabela 2

Formas de integração do cinema nas atividades escolares (n = 425)

		Número de documentos/unidades	Percentagem de documentos/unidades
Projetos/iniciativas	PNC	69	16,24%
	Clubes de cinema	10	2,35%
	Ciclos/sessões de cinema	5	1,18%
	Visitas de estudo	4	0,94%
	Outros projetos/iniciativas	10	2,35%
Disciplinas/aulas	-	6	1,41%
Outro/não especificado	-	8	1,88%

Fonte: Elaboração própria.

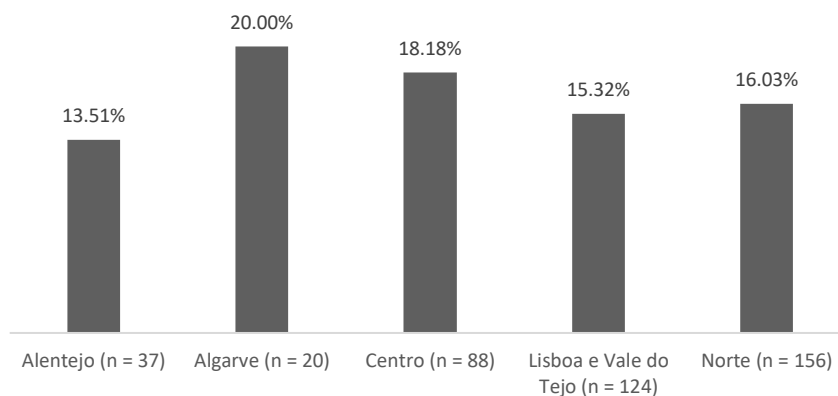
Como se percebe pela Tabela 2, o cinema ganha visibilidade nos projetos educativos sobretudo por via do PNC. Procurando identificar diferenças em função das regiões (Figura 2), em termos comparativos, percebe-se que o PNC é ligeiramente mais referido nos projetos educativos do Algarve, sendo no Alentejo a região onde encontramos menos menções a atividades com cinema.

⁶ Para explorar o espaço do cinema nas diferentes salas de aulas, certamente seria mais adequada outra abordagem que implicasse um contacto direto com os docentes. Assume-se naturalmente que podem existir projetos/iniciativas a decorrer em tempo letivo. Contudo, na categoria “disciplinas/aulas”, consideram-se apenas referências à disciplina/sala de aula sem menção a nenhum projeto/iniciativa subjacente.



Figura 2

Referências ao PNC nos projetos educativos por região



Fonte: Elaboração própria.

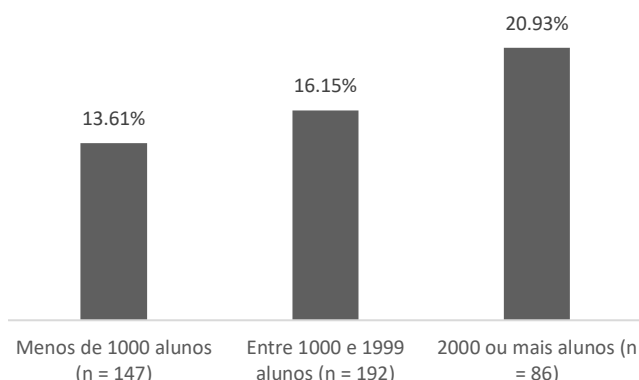
De acordo com a informação disponível no site do PNC (Plano Nacional de Cinema, s.d.-a), as escolas que aderiram ao plano distribuem-se por todo o país, embora seja clara a concentração de um maior número de estabelecimentos na região litoral de Portugal continental, o que poderá explicar, em parte, por que razão apenas 13,51% dos projetos educativos do Alentejo mencionaram o PNC. Por outro lado, apesar de a amostra de unidades do Algarve ser reduzida, estes resultados não deixam de apontar para a importância que a educação para cinema assume neste espaço geográfico, algo que não será certamente alheio à sua longa tradição nesta região, onde surgiu inclusivamente aquele que pode ser visto como o primeiro projeto implementado de forma sistemática em Portugal, o Juventude, Cinema, Escola (Liz, 2022).

Quanto ao tamanho dos agrupamentos e escolas não agrupadas, tendo em conta o número de alunos matriculados⁷ (Figura 3), percebe-se que o PNC é mais mencionado nos projetos educativos de agrupamentos ou escolas com mais alunos, sugerindo uma maior adesão a esta iniciativa por parte de unidades orgânicas de maior dimensão. Uma das razões subjacentes a este resultado poderá ter a ver com o facto de as instituições com maior dimensão disporem de estruturas (espaços, equipamentos, etc.) com condições mais adequadas para acolher atividades de projeção de filmes e outras relacionadas com a produção audiovisual.

⁷ A informação relativa ao número de alunos é apresentada de acordo com os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2023), considerando-se os alunos matriculados no ano letivo 2021/2022 (programas educativos orientados para crianças e jovens). Para ter uma visão mais clara da distribuição, inspiramo-nos no estudo de Pereira e Moura (2022) e dividimos o número de alunos em três categorias.

Figura 3

Referências ao PNC nos projetos educativos por tamanho das unidades orgânicas considerando o número de alunos



Fonte: Elaboração própria.

A referência ao PNC, à imagem dos restantes projetos/iniciativas, surge sobretudo em listas de projetos em que estão envolvidos os agrupamentos ou as escolas não agrupadas. A coincidência num projeto educativo de referências ao PNC e ao PNA não é rara: encontramos referências ao PNA em 43,48% das unidades que referem o PNC. Como seria expectável face ao atual enquadramento do PNC, há inclusivamente casos em que se apresenta uma articulação ou mesmo uma agregação de esforços, como mostram os seguintes excertos:

implementar um “Projeto Cultural de Escola” identitário num quadro de articulação entre o Plano Nacional das Artes (PNA), o Plano Nacional de Leitura (PNL), o Plano Nacional de Cinema (PNC) e a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). (Projeto Educativo, Agrupamento de Escolas Alcides de Faria)

Reforço da implementação e desenvolvimento do Plano Nacional das Artes, no sentido da valorização das artes (através dos projetos: PCE, PNC, PNL e Ensemble Sophia de Mello Breyner) para a promoção da transversalidade do currículo e da qualidade das aprendizagens. (Projeto Educativo, Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner)

O PNC surge ainda associado a clubes de cinema em 0,94% dos 425 agrupamentos e escolas não agrupadas em análise, apontando para uma convergência entre o PNC e projetos mais específicos de agrupamentos/escolas. As menções são maioritariamente genéricas. Apenas num dos casos são dedicadas algumas linhas a esta articulação, que evidenciam a aposta no cinema como meio de promoção da literacia fílmica junto dos alunos:

educar o olhar para (re)ver e analisar a obra fílmica discutindo a condição do humano no filme, do aluno e dos que o rodeiam fora do filme, é assumir a vocação filosófica do cinema. Daí que, no próximo ano, o Clube de Cinema se intitulará “FILOCINE” e, atuando em



convergência com o PNC, desenvolverá simultaneamente o pensamento crítico e criativo, a literacia fílmica, de todos os envolvidos. (Projeto Educativo, Escola Secundária de Amarante)

Entre os clubes de cinema mencionados nos documentos, há ainda casos em que não é referida qualquer relação com o PNC. A menção a ciclos/sessões de cinema e a visitas de estudo ao cinema, apesar de mais rara (Tabela 2), também está presente. Na sua maioria trata-se apenas de uma menção às iniciativas. Todavia, no caso dos ciclos/sessões de cinema, são explícitos dois objetivos subjacentes: (a) o desenvolvimento da cidadania e (b) o respeito e valorização da diversidade.

No que se refere a outros projetos/iniciativas além dos já aqui mencionados, encontramos duas abordagens: (a) o cinema como objeto de leitura crítica ou de produção criativa e o (b) cinema enquanto recurso/instrumento de apoio ao desenvolvimento de outras competências. Neste contexto identificamos iniciativas como as das associações Ao Norte (projeto “Escolas em Grande Plano”) e Os Filhos de Lumière; o projeto Juventude, Cinema, Escola; o Plano Nacional de Leitura, no âmbito do qual é identificada a atividade “Cinema na biblioteca escolar”; mostras de cinema/galas em que os alunos apresentam as suas produções; produção de filmes no quadro de um clube de geografia; o projeto Cinelíngua, “que pretende ajudar os professores a ensinar aos seus alunos novo vocabulário e expressões do francês, através do cinema” (Zero em Comportamento, 2021, para. 1); e o cinema como meio para explorar conteúdos de um projeto de educação para a saúde ou de projetos Erasmus+.

Nas disciplinas/aulas, o cinema surge, novamente, como objeto das aprendizagens e também como elemento de apoio ao desenvolvimento de conhecimentos não relacionados com este meio de comunicação.

No que se refere ao uso do cinema nas disciplinas/aulas ao serviço de outras aprendizagens, é sobretudo visível o seu uso para ensinar sobre conteúdos. Além disso, num dos casos, o cinema é apresentado como uma ferramenta ao serviço da inclusão: “eliminação dos obstáculos e estereótipos no jardim de infância através de diálogos, observação de imagens e visualização de filmes” (Projeto Educativo, Agrupamento de Escolas de Trancoso).

Por fim, nos projetos educativos encontram-se outras referências, mais genéricas, que apontam para a criação ou dinamização de projetos ou para a organização de eventos em que se inclui o cinema, mas sem concretizar o tipo de iniciativa/projeto, nem enquadramento nas disciplinas/aulas.

CONEXÕES E MODOS DE FUNCIONAMENTO A PARTIR DAS ENTREVISTAS

A integração do cinema nas práticas das instituições educativas é referida nas entrevistas de nove dos 15 agrupamentos envolvidos nesta etapa do estudo. O PNC ganha ênfase quando comparado com outros projetos/iniciativas, estando presente em sete dos 15 agrupamentos. Neste âmbito, é recorrentemente mencionado o espaço para a reflexão sobre o cinema em geral ou sobre um filme em particular, uma questão que, considerando o estudo de Macedo (2016), poderá beneficiar as aprendizagens, mas também o interesse dos estudantes. De acordo com o estudo desenvolvido pela autora, que envolveu coordenadores de escola do PNC na região Norte de Portugal, os entrevistados indicam que os estudantes aderem de modo positivo às iniciativas que têm

sido desenvolvidas no âmbito do PNC, em particular quando existe uma preparação e sensibilização prévia à visualização do filme e um comentário ao mesmo, quando existe uma exploração crítica do filme, quer do ponto de vista da narrativa, quer do ponto de vista estético. Além da dimensão da leitura crítica — mais saliente —, o presente estudo aponta para a existência (em dois dos casos) da produção de pequenos produtos cinematográficos. Num dos casos, as atividades do PNC decorrem no quadro das atividades da biblioteca escolar, em dois estão articuladas com o PNA e num outro caso desenvolvem-se num clube de cinema associado simultaneamente às iniciativas da associação Os Filhos de Lumière, mostrando diferentes possibilidades de funcionamento.

Em três dos 15 agrupamentos há clubes de cinema, que, como sublinham os entrevistados, não envolvem apenas ver filmes. Em dois agrupamentos, estes clubes estão associados a outros projetos/iniciativas. Num dos casos, o clube está integrado no PNA e associado ao projeto Juventude, Cinema, Escola, colocando a tónica na própria história do cinema, como nos explica uma das entrevistadas do Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira. Noutro dos casos — já mencionado anteriormente —, o clube de cinema está associado ao PNC e, através do apoio da câmara municipal, às iniciativas da associação Os Filhos de Lumière, tendo os estudantes a oportunidade de produzir uma curta-metragem, que é apresentada à comunidade no final do ano letivo:

pelo menos em 2019, quando foi aplicado um estudo da OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico], aqui em Sintra, que tinha a ver com as competências socio-emocionais, a câmara e porque tínhamos este projeto já do Plano Nacional de Cinema... A câmara resolveu participar, pagando aos Filhos de Lumière, para ter aqui connosco esse projeto. É um projeto que funciona semanalmente, portanto, todas as semanas, como se fosse uma aula quase, dois tempos letivos, em que eles vêm cá. Estão com os professores que estão envolvidos neste projeto. Estão com a turma e são desenvolvidos conteúdos na área do cinema. Mas, como disse há bocadinho, tem um fim último, que é uma curta-metragem, que é apresentada no final de cada ano letivo. (Entrevista, Agrupamento de Escolas Aqualva Mira)

Estes exemplos mostram claramente como diferentes iniciativas se podem colocar ao serviço das escolas e dos seus clubes de cinema, cruzando-se e confluindo num único projeto.

As idas ao cinema ou ao cineteatro foram referidas durante as entrevistas de três agrupamentos. Em dois dos casos, estas visitas de estudo são enquadradas no PNA. Num destes casos, esta iniciativa apresenta-se como uma forma de aproximar os alunos da cultura num território em que o acesso às atividades culturais e artísticas não é tão facilitado:

inclusivamente fazemos outra coisa ligada ao Plano Nacional das Artes (...) levamos os alunos ao cinema, por exemplo, os mais novos do 3.º ciclo e também... Apesar de tudo Moimenta ainda fica um bocadinho... A 50 quilómetros de Viseu e até já em Viseu cinemas não estão muito... (...) Para muitos deles é a primeira vez que vão ao cinema. (Entrevista, Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira)



Este excerto demonstra as dificuldades sentidas em algumas regiões do interior no acesso às atividades culturais. Por outro lado, esta ida ao cinema não implica apenas o ver o filme, mas também promover a discussão sobre o mesmo.

No contexto da sala de aula também são realizadas atividades envolvendo o cinema, as quais, mesmo que não estejam integradas em prioridades específicas do projeto educativo ou em projetos/iniciativas, têm espaço no currículo. O modo como o cinema é mobilizado ao serviço de diferentes áreas disciplinares em contexto de sala de aula é destacado em quatro entrevistas, sendo os casos da Filosofia e das línguas aqueles que surgem com maior relevo neste tipo de utilização. Justificando o seu uso no quadro das línguas estrangeiras, um dos entrevistados sublinha a relação entre o cinema e a cultura, começando pelo exemplo da língua espanhola:

o cinema é primordial nessa divulgação de cultura, como é que os espanhóis se veem, como é que... Comparação com os portugueses, etc., etc. Aí, o cinema é muito importante, até porque o cinema espanhol tem características diferentes, comparadas com o cinema americano e mesmo o francês. E isso, essa parte cinema-cultura-consciência crítica, de que forma nos representamos e nos queremos representar, isso tudo é muito trabalhado em muitas disciplinas. (Agrupamento de Escolas de Albufeira Poente)

A questão que se coloca é, portanto, também a da apreensão da cultura sem esquecer a representação da própria realidade através dos média. Neste sentido, certamente, não será linear a separação entre o uso do cinema como recurso educativo e a sua leitura crítica, neste caso, considerando as representações veiculadas, questão que se enquadraria no conceito de educação para o cinema. Além disso, como se percebe pelas restantes intervenções, o cinema serve ainda como ponto de partida para refletir ou discutir sobre distintas temáticas em estudo.

Por fim, num dos agrupamentos, é referida a dinamização de ciclos de cinema pela Associação de Estudantes e, no que toca a outros projetos e iniciativas, é ainda referido o CINANIMA (<https://cinanima.pt>), um festival de cinema de animação que conta também com um serviço educativo.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O cinema está presente nas escolas públicas portuguesas através de uma diversidade de iniciativas e projetos. Identificamos referências ao meio nos projetos educativos de 21,88% dos 425 agrupamentos e escolas não agrupadas em análise e menções ao seu uso nas atividades curriculares e extracurriculares referidas nas entrevistas de nove dos 15 agrupamentos. Estes dados apontam para um lugar significativo, mas simultaneamente modesto do cinema nas escolas públicas portuguesas, um contexto com uma longa tradição da educação para o cinema (Pinto et al., 2011). Esta modesta expressão do cinema não é, ainda assim, surpreendente considerando estudos mais recentes em torno do contexto português, como o de Santos et al. (2017), o de Bobrowicz-Campos et al. (2021) ou o de Pereira e Toscano (2021). Além disso, como mostraram outras etapas do projeto ao qual se associa este estudo (Mourão, 2025), estes resultados não são alheios a uma tendência que tem vindo a favorecer o ambiente digital, que tem resultado numa menor visibilidade dos meios tradicionais,

apesar de estes ainda estarem presentes nos repertórios mediáticos dos estudantes portugueses (Pereira et al., 2024).

Nos casos em que o cinema está presente, a sua integração nas escolas acontece quer no seio das disciplinas, em sala de aula, de forma mais pontual ou regular, quer em contexto de projetos ou iniciativas. Estes projetos ou iniciativas podem estar articulados com entidades externas. Além disso, apesar de menos mencionada, a articulação com o trabalho das bibliotecas escolares também foi identificada na análise dos projetos educativos e das entrevistas.

Se é certo que existem projetos e iniciativas de agrupamento ou de escola que subsistem de modo isolado — como clubes de cinema, ciclos/sessões de cinema, idas ao cinema e mostras —, é evidente a importância da articulação com outras iniciativas e organizações externas, as quais contribuem significativamente para o ecossistema da educação para o cinema em Portugal. A análise enfatiza como diferentes entidades externas se podem colocar ao serviço das escolas, facilitando a integração e discussão sobre o cinema nestas instituições educativas. A importância do PNC a este nível é sem dúvida inegável.

O PNC é mencionado nos projetos educativos de 16,24% dos 425 agrupamentos e escolas não agrupadas em análise e existem projetos em articulação com o PNC em sete dos 15 agrupamentos envolvidos na fase de entrevistas. Estes dados podem ser interpretados a partir de dois ângulos. Por um lado, o PNC tem especial ênfase, sendo sobretudo por essa via que o cinema surge nas escolas, o que não é de todo surpreendente tendo em consideração o crescimento do PNC sobretudo nos últimos anos (Plano Nacional de Cinema, 2024). Por outro lado, este é um plano que está longe de ser uma realidade generalizada nas escolas portuguesas, estando antes presente numa fração modesta dos estabelecimentos públicos em análise, o que reforça, como referido anteriormente, a necessidade de estratégias de expansão e consolidação desta iniciativa.

Com menos expressão, no quadro dos planos nacionais, o PNA também surge como um modo de enquadrar a integração do cinema nas escolas, por duas vias: (1) por associação ao PNC, que agora integra o PNA (Despacho n.º 65/2022, de 5 de janeiro, 2022); e (2) acolhendo o PNA, de forma independente, clubes de cinema e idas ao cinema. De facto, não nos podemos esquecer da intenção de articulação e de expansão dos diferentes programas que está subjacente ao PNA (Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro, 2019). Esta intenção de articulação parecia já ser uma realidade em algumas das unidades orgânicas estudadas no período relativo aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023, durante o qual este despacho entrou em vigor.

A nível regional, há um conjunto de projetos que se destacam, entre eles o pioneiro Juventude, Cinema, Escola (Algarve). No que se refere a organizações externas, a Ao Norte, em particular o projeto “Escolas em Grande Plano”, e Os Filhos de Lumière, distinguem-se entre uma multiplicidade de outras entidades, evidenciando-se a diversidade de atores no campo da educação para o cinema que podem cooperar com as escolas.

A presença do cinema nas salas de aula não tem especial destaque nos resultados do presente estudo, o que não deixa de ser surpreendente considerando que, por exemplo, segundo um estudo de 2015 (European Commission: Directorate-General for the Information Society and Media et al., 2015), em várias escolas europeias, 60% dos professores indicava utilizar documentários nas suas aulas para ilustrar determinados assuntos. Como dizíamos, no caso dos projetos educativos, este dado não é inesperado, já que se trata de documentos estruturantes e, portanto, não orientados para a realidade de cada sala de aula. Para pensar as práticas de cada docente, teríamos de optar por outras abordagens metodológicas que não fazem parte do presente estudo. Ainda assim, a este propósito, podemos recorrer a outras fases do projeto ao qual se associa o



presente estudo (Mourão, 2025). De acordo com os resultados do questionário aplicado a 529 professores de todas as áreas disciplinares e de todos os anos de escolaridade de Portugal continental, destaca-se o uso/análise dos meios digitais entre as práticas dos docentes, sendo o cinema, em média, usado/analizado raramente.

Entre as escassas menções às disciplinas encontradas no presente estudo, percebe-se que as línguas e a Filosofia se apresentam como importantes espaços de integração do cinema. A importância das línguas não é surpreendente, como apontam estudos anteriores (Pereira & Toscano, 2021). No caso concreto da Filosofia, Pereira et al. (2023) já assinalavam algumas oportunidades a este nível:

a abordagem de “temas/problemas do mundo contemporâneo” e de “problemas éticos e políticos do impacto da sociedade da informação no quotidiano” pode ter os *media* quer como recurso quer como objeto de análise do mundo contemporâneo, uma vez que são as principais fontes de informação e de percepção sobre o mundo. Nesta análise do modo como os *media* ajudam a construir uma visão sobre o mundo, importa ter em conta o que é menos apresentado e representado. A vertente da produção (escrita, áudio e audiovisual) é sempre uma boa forma de envolver os alunos e de desenvolver a sua capacidade de expressão. (pp. 73-74)

Pensando agora as diferentes formas de abordagem deste meio, encontramos o cinema como recurso educativo ao serviço de outras aprendizagens (ensinar através ou com o cinema) e o cinema enquanto objeto por si próprio, ensinando-se e aprendendo-se sobre este meio e produzindo-se e expressando-se através do mesmo. Sendo esta separação puramente artificial, podem desenvolver-se competências nos domínios dos *media* mesmo quando este não é o objetivo central da ação. Pode, ainda assim, considerar-se que se incluem abordagens mais instrumentais e abordagens que se enquadram no conceito de educação para o cinema. Assim, a escola apresenta-se como um espaço de educação para o cinema, não se ignorando, nas práticas, as suas múltiplas dimensões — análise crítica e produção criativa (Clarembaux, 2010; Fantin, 2006; Liz, 2022). Recorrendo às palavras de Michel Clarembaux (2010), podemos encontrar nas escolas públicas portuguesas os três polos complementares da educação para o cinema: “ver, analisar e produzir filmes” (p. 26), apesar de esta última ser menos expressiva. Parece, portanto, existir uma valorização e promoção de competências analíticas, expressivas e criativas, em linha com o previsto no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), que sublinha a importância da promoção do pensamento crítico e criativo.

Por fim, apesar de pouco significativo na análise, as entrevistas mostram ainda uma questão que merece exploração futura: o cinema pode chegar à escola também por ação dos estudantes, sendo estes também dinamizadores de iniciativas.

Apesar de não exaustivo, nem representativo de todas as escolas públicas portuguesas, o presente estudo lança assim pistas sobre as diferentes formas de integração e de abordagem do cinema no contexto escolar, que merecem certamente uma análise mais aprofundada. Além disso, reportando-se o presente estudo a um período de transição, em que o PNC se viu revitalizado pelo Despacho n.º 65/2022, e esperando-se agora a implementação do Plano Nacional de Literacia Mediática (Estrutura de Missão para a Comunicação Social, 2025), certamente carecerá brevemente de uma atualização que nos permitirá perspetivar os potenciais efeitos das políticas públicas no campo da educação para os *media*.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORES

Concetualização: M. M. e I. M.; Metodologia: M. M.; Validação: M. M. e I. M.; Análise formal: M. M. e I. M.; Investigação: M. M.; Redação do rascunho original: M. M. e I. M.; Redação – revisão e edição: M. M. e I. M.

REFERÊNCIAS

- Bardin, J. (2006). *Análise de conteúdo*. (Tradução de L. A. Reto e A. Pinheiro). Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977)
- Bobrowicz-Campos, E. M., Matos, A. P. M., Festas, I., & Seixas, A. M. (2021). Media education within the National Strategy for Citizenship Education: A study with Portuguese schools integrating the project for autonomy and curriculum flexibility. *Sisyphus—Journal of Education*, 9(3), 7-29. <https://doi.org/10.25749/sis.24720>
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity.
- Buckingham, D. (2018, 18 de maio). *Media literacy policy in Europe: Where are we going?* <https://davidbuckingham.net/2018/05/18/media-literacy-policy-in-europe-where-are-we-going/>
- Clarembeaux, M. (2010). Educación en cine: Memoria y patrimonio. *Comunicar*, 35, 25-32. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-02>
- Corser, K., Dezuanni, M., & Notley, T. (2022). How news media literacy is taught in Australian classrooms. *The Australian Educational Researcher*, 49, 761-777. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00457-5>
- Costa e Silva, E., & Macedo, I. (2025). Film narratives about crisis and austerity in Portugal: Context, production and distribution conditions. *International Journal of Media & Cultural Politics*. https://doi.org/10.1386/macp_00101_1
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. (2.ª Edição). Almedina.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06 (2018). <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941-115654577>
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, *Diário da República* n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26 (2017). <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Despacho n.º 65/2022, de 5 de janeiro, *Diário da República* n.º 3/2022, Série II de 2022-01-05, páginas 47–51 (2022). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/65-2022-177143568>
- Díaz-Herrero, S., & Gértrudix-Barrio, M. (2024). Evaluación metodológica basada en una revisión sistemática de la literatura en el uso del cine dentro del aula. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 15(2), Artigo e26201. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.26201>



- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023). *Alunos matriculados no ano letivo 2021/2022*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/bases-de-dados/alunos/652d2759121f641a986cc636#artigo-652d28c5121f641a986cc639>
- Diretiva (UE) 2018/1808 do Parlamento Europeu e do Conselho de 14 de novembro de 2018 que altera a Diretiva 2010/13/UE relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros respeitantes à oferta de serviços de comunicação social audiovisual (Diretiva Serviços de Comunicação Social Audiovisual), para a adaptar à evolução das realidades do mercado, *Jornal Oficial da União Europeia* L 303 (2018). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pt/TXT/?uri=CELEX%3A32018L1808>
- Estrutura de Missão para a Comunicação Social. (2025). *Plano Nacional de Literacia Mediática – Estratégia 2025-2029*. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAABAAzNDExNgAADRH61AUAAAA%3d>
- European Commission: Directorate-General for the Information Society and Media, AEDE, Culture & Media Agency Europe aisbl (CUMEDIAE), EFTT, IP, Universitat Autònoma de Barcelona, Pérez Tornero, J. M., Guardans, I., Westkamp, G., Tocalachis, E., & Camre, H. (2015). *Showing films and other audiovisual content in European schools: Obstacles and best practices: Final report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2759/038024>
- Fantin, M. (2006). *Crianças, cinema e mídia-educação: Olhares e experiências no Brasil e na Itália*. (Tese de doutoramento). Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88793>
- Fasting, M. F. (2022). Habit and doubt in the classroom: Everyday media literacy in a Norwegian upper secondary school – Visuality design in and for education. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 7(1), 1-24. <https://doi.org/10.1163/23644583-bja10034>
- Ferrés Prats, J., & García Matilla, A. (2019). Media literacy in Spain. In R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *The international encyclopedia of media literacy* (Vol. 2, pp. 1023-1032). John Wiley & Sons.
- Frau-Meigs, D. (2023). *Media and information literacy*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UYKM6672>
- Glotov, S. (2023). Intercultural film literacy education against cultural misrepresentation: Finnish visual art teachers' perspectives. *Journal of Media Literacy Education*, 15(1), 31-43. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2023-15-1-3>
- Glotov, S., & Kotilainen, S. (2021). Teaching intercultural film literacy. *Media Education Research Journal*, 10(1-2), 1-18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5763781>

- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., & Gulston, C. (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
- Harvey, J., McNelly, T. A., & Buxton, J. A. (2022). Toward a media literate world: Exploring Secondary educators' challenges incorporating media literacy education. *Media Education Research Journal*, 11(2), 1-21. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7459944>
- Hobbs, R., Moen, M., Tang, R., & Steager, P. (2024). Measuring the implementation of media literacy instructional practices in schools: Community stakeholder perspectives. *Learning, Media and Technology*, 49(2), 170-185. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2151621>
- Instituto de Gestão Financeira da Educação. (s.d.). *Pesquisa da rede escolar*. Retirado a 11 de fevereiro de 2023 de <https://www.gesedu.pt/PesquisaRede>
- Lei n.º 74/2020, 2020, Diário da República n.º 226/2020, Série I de 2020-11-19 (2020). <https://dre.pt/home/-/dre/148963298/details/maximized>
- Liz, M. (2022). *Educação para o cinema em Portugal*. Observatório Permanente da Juventude. https://www.ics.ulisboa.pt/flipping/opj2022_pr/?fbclid=IwAR2HCAjt9LurWu6reTOO-4pLahg_GlrrgFOCmJEE0PWArYjhjZ9ee_SR4CA
- Lopes, J. T. (2014). Notas conclusivas. In L. A. Alves, F. G. Garcia & P. Alves (Eds.), *Aprender del cine: Narrativa y didáctica* (pp. 219-224). Icono14 Editorial.
- Macedo, I. (2016). *Migrações, memória cultural e representações identitárias: A literacia fílmica na promoção do diálogo intercultural*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Portugal. <https://hdl.handle.net/1822/48712>
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S, Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, M. L. (2017). *Crise no castelo da cultura – Das estrelas para os ecrãs*. (2.ª Edição). Húmus.
- Mesquita, L., Pranaityte-Wergin, L., & Silva, R. C. (2023). *D2.1 Report on findings of initial investigations*. TeaMLit. <https://media-and-learning.eu/files/2024/02/D2.1-Report-on-findings-of-initial-investigations.pdf>
- Mitric, P. (2024). How does film education increase the economic and social impact of European arthouse cinema? The case of the danish initiative Med Skolen i Biografen/School Cinema. *Studies in European Cinema*, 21(2), 175-190. <https://doi.org/10.1080/17411548.2022.2115188>



- Mourão, M. (2025). *A literacia para os media e a informação no contexto escolar português: Estudo sobre práticas e políticas em instituições de ensino público*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Portugal. <https://hdl.handle.net/1822/97084>
- Neag, A., & Koltay, T. (2019). Media literacy in Hungary. In R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *The international encyclopedia of media literacy* (Vol. 2, pp. 946-949). John Wiley & Sons.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence>
- OECD. (2020). *PISA 2018 results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
- Pereira, S., & Moura, P. (2022). *Estudo de impacto das iniciativas do Centro de Sensibilização SeguraNet*. Direção-Geral da Educação. <https://hdl.handle.net/1822/81023>
- Pereira, S., & Toscano, M. (2021). *Literacia mediática nas bibliotecas escolares*. MILObs. <https://hdl.handle.net/1822/85758>
- Pereira, S., Brandão, D., Menezes Neumann, M., & Mourão, M. (2024). Mapping media practices of children and young people in Portugal. *Comunicación y Sociedad*, Artigo e8809. <https://doi.org/10.32870/cys.v2024.8809>
- Pereira, S., Pinto, M., & Madureira, E. J. (2023). *Referencial de educação para os media: Educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário*. Ministério da Educação. <https://hdl.handle.net/1822/88046>
- Pérez Tornero, J. M. (2008). Media literacy: New conceptualisation, new approach. In U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinet-Delaunay & J. M. Pérez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education: An intercultural dialogue* (pp. 103-116). Nordicom.
- Pérez Tornero, J. M., & Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. UNESCO.
- Pinto, M. (2003). Correntes da educação para os media em Portugal: Retrospectiva e horizontes em tempos de mudança. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32), 119-143. <http://hdl.handle.net/1822/40628>
- Pinto, M. (2014). O trabalho em rede na definição de uma política de literacia mediática. In I. Eleá (Ed.), *Agentes e vozes: Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 157-164). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os media em Portugal: Experiências, actores e contextos*. Entidade Reguladora para a Comunicação Social. <http://hdl.handle.net/1822/44959>
- Plano Nacional de Cinema. (2024, 30 de junho). *Escolas do PNC*. <https://sites.google.com/view/pnc-estat-24/escolas?authuser=0>
- Plano Nacional de Cinema. (s.d.-a). *Escolas*. <https://pnc.gov.pt/escolas>

- Plano Nacional de Cinema. (s.d.-b). *Objetivos*. <https://pnc.gov.pt/objetivos>
- Pranaityte-Wergin, L., Mesquita, L., Murphy, S., & Miller, J. (2024). *Teacher education: Providing guidance, resources and support to teacher trainers on media literacy in Europe*. TeaMLit. <https://media-and-learning.eu/files/2024/09/D2.3-Report-on-findings-of-initial-investigations.pdf>
- Recomendação da Comissão, de 20 de Agosto de 2009, sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva (2009/625/CE), *Jornal Oficial da União Europeia*, L 227 (2009). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32009H0625>
- Reia-Baptista, V. (2008). Multidimensional and multicultural media literacy. social challenges and communicational risks on the edge between cultural heritage and technological development. In J. M. Pérez Tornero, G. Jacquinot-Delaunay, S. Tayie & U. Carlsson (Eds.), *Empowerment through media education: An intercultural dialogue* (pp. 155-165). Nordicom.
- Reia-Baptista, V. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Reia-Baptista, V., Burn, A., Reid, M. A., & Cannon, M. (2014). Literacia Cinematográfica: Reflexión sobre los modelos de educación cinematográfica en Europa. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 354-367. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1015>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro, *Diário da República* n.º 37/2019, Série I de 2019-02-21 (2019). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/42-2019-119975746>
- Rodríguez-López, M. (2025). El lenguaje audiovisual en la Educación primaria: análisis del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria de Humilladero (Málaga). *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1342>
- Santos, L. A., Brites, M. J., Mourão, M., & Sousa, H. (2017). *Mapping media literacy in Portugal – Portuguese response (national annex – Portugal)*. <http://hdl.handle.net/1822/45561>
- Shafirova, L., & Cassany, D. (2024). Challenges of introducing video production tasks into the classroom. *Technology, Pedagogy and Education*, 33(1), 73-86. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2271931>
- Silverstone, R. (2004). Regulation, media literacy and media civics. *Media, Culture & Society*, 26(3), 440-449. <https://doi.org/10.1177/0163443704042557>
- Soto-Sanfiel, M. T., Villegas-Simón, I., & Angulo-Brunet, A. (2021). Uses and consumption of cinema by European adolescents: A cross-cultural study. *Studies in European Cinema*, 18(2), 119-140. <https://doi.org/10.1080/17411548.2019.1613044>
- UNESCO. (2025). *Media and information literacy for all: Closing the gaps: Global analysis of the current state of play of media and information literacy*.



<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396030>

Varis, T. (2010). Understanding media literacy. In U. Carlsson (Ed.), *Children and youth in the digital media culture: From a Nordic horizon* (pp. 75-84). Nordicom.

Zero em Comportamento. (2021, 23 de dezembro). *O Cinelíngua continua disponível em todo o país*. <https://zeroemcomportamento.org/o-cinelingua-continua-disponivel-em-todo-o-pais-2/>

*

Received: October 9, 2025

Revisions Required: January 12, 2026

Accepted: January 28, 2026

Published online: February 27, 2026