

# iscte

INSTITUTO  
UNIVERSITÁRIO  
DE LISBOA

---

## **Literacia Fílmica- Modelo Educativo e Prática em Portugal: O Plano Nacional de Cinema**

Pedro Miguel da Cunha Dias Campelo

Mestrado em Estudos e Gestão da Cultura

Orientador:

Doutor José Soares Neves, Investigador Integrado e Professor  
Auxiliar Convidado,  
ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023





SOCIOLOGIA  
E POLÍTICAS PÚBLICAS

---

Departamento de História

**Literacia Fílmica- Modelo Educativo e Prática em Portugal:  
O Plano Nacional de Cinema**

Pedro Miguel da Cunha Dias Campelo

Mestrado em Estudos e Gestão da Cultura

Orientador:

Doutor José Soares Neves, Investigador Integrado e Professor  
Auxiliar Convidado,  
ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023



## **Agradecimentos**

Esta dissertação é resultado de um processo que excedeu um ano de pesquisa. Durante esse período, e durante os dois anos em que o Iscte se tornou uma segunda casa, contactei com várias pessoas que ajudaram a concretizar esta etapa tão académica quanto pessoal. Por circunstâncias da vida, tendo algumas forças desafiado a minha saúde durante a concretização deste trabalho, este processo tornou-se mais complicado do que previa. No entanto, se me mantive firme, foi graças a quem me rodeou.

Em primeiro lugar, agradeço ao Professor Doutor José Soares Neves que aceitou orientar este estudo. Devo-lhe os diversos contributos, mas destaco, sobretudo, a incansável disponibilidade com que me acompanhou.

Ainda na esfera académica, um agradecimento à Professora Doutora Maria João Vaz, que ajudou a dar segurança ao longo deste percurso e um outro à Professora Doutora Caterina Foà, pelas discussões estimulantes que ocorreram fora das aulas e pelos conselhos sempre perspicazes.

À equipa do PNC, particularmente à coordenadora, Dra. Elsa Mendes, agradeço a amabilidade com que acolheu a pesquisa. Aos participantes, nomeadamente ao Dr. André Mantas; Dra. Neva Cerantola, Dr. Tiago Baptista e Dra. Ângela Maciel, agradeço terem disponibilizado tempo para falar sobre o trabalho que desempenham. Sem a vossa participação não teria sido possível realizar esta investigação.

Um obrigado aos meus amigos e colegas, uns mais distantes, outros mais próximos, que me foram incentivando a fazer esta viagem, acreditando sempre nas minhas capacidades.

E em especial à Mihaela, por ter sido a melhor parceira e a quem agradeço as incontáveis horas partilhadas a discutir este processo muitas vezes angustiante. Sem esquecer a companhia nas idas às bibliotecas e os momentos em que estabilizámos o silêncio bibliotecário.

Um reconhecido e importante agradecimento aos meus pais, em especial à minha mãe, por terem reunido as condições para que este fosse um trajeto mais agradável de percorrer. Resta pedir desculpa pelo meu afastamento durante o último ano e pelos momentos neuróticos, que admito terem sido alguns.

E um último agradecimento a quem não está presente, mas que todos os dias continua comigo.

Agradeço a todos por esta jornada inexplicavelmente enriquecedora.



## **Resumo**

Nas últimas décadas a União Europeia tem vindo a promover projetos ligados à literacia fílmica dos públicos em idade escolar como uma das vias para sustentar o setor cinematográfico europeu e oferecer resistência à hegemonia da indústria norte-americana.

Como área de pesquisa, a educação para o cinema tem registado uma crescente produção académico-científica. Inúmeras investigações propõem metodologias em torno do cinema, facultando um espectro de práticas pedagógicas aos agentes educativos. Porém, permanece um generalizado desconhecimento sobre como estruturar e implementar programas educacionais dessa índole.

Adotando uma metodologia qualitativa, a presente dissertação visa descortinar como se coloca em prática um programa desse cariz, ajudando a pensar em que moldes se desenvolve e como podem as instituições escolares integrá-lo.

Para o efeito, investiga-se o Plano Nacional de Cinema (PNC), uma política pública interministerial criada em 2013, das áreas da Cultura e da Educação, de formação de públicos, em operacionalização no ensino escolar obrigatório.

Aplicando entrevistas a membros do Plano, e analisando fontes documentais e legislativas, procede-se a uma análise do PNC que compreende três níveis analíticos interrelacionados, estudando as suas lógicas, os recursos e as ações.

Os resultados mais expressivos sugerem que este modelo educativo não deve ficar circunscrito à responsabilidade das escolas, sendo imprescindível o envolvimento de instituições de outros quadrantes; que os recursos, uma das complexidades a assegurar, sustentam uma pedagogia fílmica em sala de aula e que para uma maior eficácia deste(s) programa(s), o cinema deve constar no ensino como disciplina, ultrapassando-se o seu uso esporádico e instrumental.

**Palavras-chave:** Literacia fílmica; Setor cinematográfico europeu; Educação para o cinema; Formação de públicos; Cultura e educação; Plano Nacional de Cinema;



## **Abstract**

In recent decades, the European Union has been promoting projects related to film literacy of young audiences as a way of sustaining the European film sector and resist the hegemony of the North American industry.

As an area of research, film education has seen growing academic and scientific production. Numerous researches propose methodologies around cinema, providing a spectrum of pedagogical practices to educational agents. However, there is still a widespread lack of knowledge about how to structure and implement educational programs of such kind.

Adopting a qualitative methodology, this dissertation aims to uncover how a program of this nature is put into practice, revealing how it develops and how school institutions can integrate it.

This study explores the Portuguese National Film Plan (PNC), an inter-ministerial public policy created in 2013, by the areas of Culture and Education, dedicated to audience development, and operating in compulsory school education.

By interviewing members of the Plan and analysing documentary and legislative sources, the PNC is analysed on three interrelated analytical levels, studying its logics, resources and actions.

The most significant results suggest that this educational model should not be limited to the responsibility of schools, and that it is essential to involve institutions from other quadrants; that resources, one of the complexities to be ensured, support a film-based pedagogy in the classroom and that for this programme(s) to be more effective, cinema should be included in the curriculum as a subject, going beyond its occasional and instrumental use.

**Keywords:** Film literacy; European film sector; Film education; Audience development; Culture and education; Portuguese National Film Plan;



## Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract .....	vii
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1. ESTADO DA ARTE .....	3
1.1. Educação para o cinema: uma perspetiva europeia.....	3
O setor cinematográfico na União Europeia: uma trajetória de crise às oportunidades .....	4
O programa MEDIA e os primeiros vestígios da preocupação com os públicos jovens .....	6
Da <i>literacia filmica</i> à educação para o cinema: um percurso europeu .....	9
Um apontamento sobre <i>literacia filmica</i> e mediática .....	13
Uma síntese de argumentos em defesa de uma educação para o cinema .....	14
1.2. Públicos e o consumo cinematográfico em Portugal: um breve mapeamento .....	18
Cinema, a prática cultural dos portugueses .....	19
O mercado: distribuição <i>versus</i> consumo .....	23
O consumo de cinema português.....	25
O que podem indicar as preferências da população?.....	26
1.3. Da sala de cinema para a sala de aula: <i>a literacia filmica</i> em contexto escolar.....	30
Possibilidades do cinema no ensino .....	31
Equacionar os fatores externos e internos.....	34
Antecipar más práticas: uma tríade pedagógica .....	36
Algumas notas para pensar os programas de <i>literacia filmica</i> .....	39
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA.....	41
O tema, o objeto e a definição da questão central da investigação .....	41
Entrevistas exploratórias e semiestruturadas .....	42
Análise de fontes legislativas e documentais .....	47
CAPÍTULO 3. ENQUADRAMENTO DO OBJETO DE ESTUDO .....	49
A integração das artes na educação.....	50
A presença do setor cinematográfico nos programas dos governos constitucionais.....	52
Os projetos antecessores .....	56
A literacia do público escolar na legislação: a criação do Plano Nacional de Cinema .....	57
CAPÍTULO 4. UM RETRATO DO PLANO NACIONAL DE CINEMA .....	59
4.1 O <i>modus operandi</i> .....	59
Uma coordenação interministerial e um trabalho tripartido .....	59
A importância dos parceiros e de um trabalho em rede.....	68
4.2 A componente programática.....	73
Critérios e condicionantes da programação.....	73

O <i>corpus</i> fílmico e os públicos escolares .....	75
O pacote de recursos: o site, a plataforma e os dossiês pedagógicos.....	82
4.3 As atividades .....	90
Desenvolver o hábito de ir ao cinema: a relevância das sessões PNC.....	90
A aposta nos professores: o caso das ações de formação .....	93
Ensinar cinema em contexto escolar: das boas práticas à instrumentalização.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	106
FONTES.....	109
Legislativas .....	109
Internet .....	110
BIBLIOGRAFIA.....	111
ANEXOS.....	117

## Índice de Quadros e Figuras

1.2.1 Receitas e espectadores – Evolução anual – 2018/2022.....	21
1.2.2 Quota do mercado (espectadores por origem) – 2018/2020.....	24
1.2.3 Quota de mercado dos filmes nacionais nos respetivos territórios (2007-2011).....	25
3.1 Despachos conjuntos sobre a inserção das artes no ensino regular.....	51
3.2 Presença do cinema nos programas dos Governos Constitucionais (1976-2023).....	55
4.2.1 Distribuição dos filmes do catálogo PNC por ciclo de ensino.....	76
4.2.2 Filmes do catálogo PNC por origem.....	76
4.2.3 Temáticas e protagonistas infantojuvenis dos filmes do catálogo PNC distribuídos por ciclo de ensino.....	77
4.2.4 Cinema de animação vs. cinema <i>live-action</i> .....	80
4.2.5 Distribuição dos dossiês pedagógicos por origem dos filmes.....	85
4.2.6 Distribuição dos dossiês pedagógicos por tipo de filme.....	86
4.3.1 Ações de formação de curta duração.....	93
4.3.2 Levantamento das Aprendizagens Essenciais de Educação Visual e Educação Tecnológica.....	98
4.3.3 Levantamento da Aprendizagem Essencial de Artes Visuais.....	99
4.3.4 Levantamento da Aprendizagem Essencial de Cidadania e Desenvolvimento.....	100



## **Glossário de siglas**

AE- Aprendizagens Essenciais

AENG- Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves

AFCD- Ações de Formação de Curta Duração

ANIM- Arquivo Nacional das Imagens em Movimento

BFI- British Film Institute

CE- Comissão Europeia

CIES-ISCTE- Centro de Investigação e Estudos de Sociologia/Iscte

CJ- Cinemateca Júnior

CPLP- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CP-MC- Cinemateca Portuguesa- Museu do Cinema

DCP- Digital Cinema Package

DGE- Direção Geral da Educação

EC- Europa Criativa

ET- Educação Tecnológica

EV- Educação Visual

GC- Governo Constitucional

GPPNC- Grupo de Projeto para o Plano Nacional de Cinema

ICA- Instituto do Cinema e do Audiovisual

ICS- UL- Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

INE- Instituto Nacional de Estatística

IOT- Inquérito à Ocupação do Tempo

JCE- Juventude, Cinema e Escola

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

OEA- Observatório Europeu do Audiovisual

OPAC- Observatório Português das Atividades Culturais

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PNA- Plano Nacional das Artes

PNC- Plano Nacional de Cinema

PNL- Plano Nacional de Leitura

PRR- Plano de Recuperação e Resiliência

RTCP- Rede de Teatros e Cineteatros Portugueses

SE- Serviço Educativo

TFUE- Tratado Sobre o Funcionamento da União Europeia

UE- União Europeia

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VOD- Video On Demand

## INTRODUÇÃO

Situando-se no topo das práticas culturais de eleição dos indivíduos, o cinema é uma das artes mais populares, tendo conquistado, em menos de 150 anos de existência, um estatuto entre as mais apreciadas. Mas se é certo que o poder das imagens em movimento, tão sedutor quanto perigoso, hipnotiza os espectadores, também é verdade que para a grande maioria a sétima arte representa entretenimento, escapismo e ilusão. Poucos refletem sobre o seu potencial pedagógico.

Por outro lado, nas últimas três décadas, a União Europeia (UE) tem vindo a apostar em projetos de *literacia filmica* para crianças e jovens em idade escolar, em contexto de educação formal e não-formal, reconhecendo a formação de públicos como pilar de sustentabilidade para o(s) setor(es) cinematográfico(s) europeu(s). Além de despertar nas audiências europeias um vasto conjunto de competências, aumentando a literacia visual e a capacidade crítica de saber analisar e produzir filmes, educar para o cinema consolidou-se como uma necessidade económica e cultural.

Nas últimas décadas, a educação para o cinema tem sido um campo fértil, em crescente desenvolvimento. Do ponto de vista académico, grande parte das investigações tem vindo a cobrir, essencialmente, duas linhas de pesquisa: ora se propõe aos agentes educativos uma série de práticas pedagógicas em torno da sétima arte, ora se aborda a linguagem técnica e artística do cinema como meio de expressão e objeto curricular. Não obstante, pouco se tem investigado a arquitetura dos programas que operam no território europeu. Assim, detetando uma lacuna e, em simultâneo, uma oportunidade, na tentativa de dar um pequeno contributo a esta área, aborda-se este paradigma educacional.

Se a implementação de uma educação desse cariz se tem revelado pertinente em alguns países europeus, em Portugal revela-se tão ou mais oportuna. Além de razões como a distribuição hegemónica do cinema norte-americano, a relação da população com o cinema nacional, cuja quota de consumo é o grande indicador de uma relação tempestuosa, é suficiente para justificar a transposição desses projetos para a realidade portuguesa.

Perante essa premissa, levantam-se, desde logo, algumas questões: como arranjar espaço nas escolas para acolher o cinema? Poderá esta educação desenrolar-se nos mesmos termos que a de outras linguagens artísticas? Pode o cinema ser ensinado nas mesmas condições que uma disciplina como português ou História? O que é necessário para que os discentes exerçam a sua condição de espectadores? Falamos de uma educação voltada para o ensino regular ou para o ensino artístico? Estaremos diante de um novo paradigma de programação cinematográfica, para o meio escolar?

Convictos de que estas questões só podem ser esclarecidas por via de um estudo, são objetivos desta investigação descortinar como se coloca em prática este tipo de ensino, revelando o que é necessário para a sua construção e quais os fatores que contribuem para o seu sucesso ou fracasso. Nesse seguimento, elegemos como objeto de estudo o Plano Nacional de Cinema (PNC), medida do XIX Governo Constitucional, das áreas governativas da Cultura e da Educação. Fruto de uma política conjunta, o PNC é uma medida de formação de públicos que trabalha o cinema como indústria cultural e criativa em contexto escolar, para alunos do pré-escolar ao secundário.

A questão definida- quais são as lógicas, os recursos e as ações implicados na construção do Plano Nacional de Cinema- levar-nos-á a dissecar o Plano segundo três níveis analíticos, possibilitando uma compreensão do seu funcionamento e, em última instância, um maior entendimento sobre este modelo educacional. Para cumprir esta proposta, adotámos uma metodologia qualitativa empregando, para o efeito, entrevistas a membros do PNC, bem como análise de fontes secundárias, nomeadamente legislativas e documentais.

A estrutura da dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos.

O primeiro capítulo desdobra-se em três subcapítulos. Inicia-se com o contexto europeu, acompanhando o surgimento e evolução da *literacia filmica* na agenda da UE; o segundo subcapítulo localiza-se no contexto nacional, abordando a relação dos portugueses com o cinema enquanto prática cultural e, em particular, com o cinema português; o terceiro centra-se na *literacia filmica*/educação para o cinema como conceito teórico-prático e como modelo de ensino, procurando discriminar, de um modo geral, as suas componentes.

Demarcando a parte teórica da empírica, segue-se o segundo capítulo, da metodologia. Nele relata-se cronologicamente o processo investigativo, descrevendo o caminho que foi feito e apresentando os métodos e técnicas, com destaque para o recurso às entrevistas semiestruturadas.

O terceiro capítulo é reservado a um enquadramento legislativo. Funcionando como preâmbulo, o enfoque do mesmo é a relação cultura-educação através da inserção das artes no sistema educativo português, apresentando a conjuntura que antecede a criação do Plano. Adotando uma perspetiva diacrónica, analisam-se normativos legais e fontes documentais.

No quarto capítulo, ancorados na noção da ilustração como fonte de conhecimento, com base nos dados recolhidos das entrevistas, retrata-se o PNC seguindo três níveis analíticos relacionados entre si (as lógicas, os recursos e as ações). O retrato final é composto por três subcapítulos: no primeiro descreve-se o modo de operar do Plano, no segundo aprofunda-se a componente programática e no terceiro são caracterizadas certas atividades.

Encerra-se com um conjunto de considerações, refletindo sobre os principais resultados, pontos em aberto e futuras linhas de pesquisa.

## CAPÍTULO 1. ESTADO DA ARTE

### 1.1. Educação para o cinema: uma perspetiva europeia

O papel que a União Europeia tem vindo a desempenhar na aproximação entre o cinema e o setor da educação tem sido, além de preponderante, histórico. Com efeito, o macroprojeto de educação para o cinema, que nos últimos anos tem vindo a adquirir a forma de programas ou planos em alguns países europeus, encontra as suas raízes na Europa. Sem exceção, o surgimento em território português também esteve/está alinhado a esses progressos. Pelo que, delinear qualquer abordagem ao PNC é, primeiro que tudo, considerar que o seu desenvolvimento é fruto de inoculações “ocorridas num quadro europeu” (ICA, 2015, p. 5). Posto isto, numa tentativa de reconhecer as lógicas que fundaram a educação para o cinema, neste subcapítulo começamos por rever alguns dos principais momentos do trajeto que o setor cinematográfico tem vindo a descrever na UE.

Uma vez que se encontra inserida num discurso e sistema um tanto paradoxais, refletir sobre a cultura em contexto europeu pode constituir-se um exercício delicado. Em matérias culturais, a agenda da UE é atravessada por uma dicotomia: um dos principais objetivos é “proteger e promover a diversidade cultural” ao mesmo tempo que uma das metas é propiciar e atingir “um sentimento de identidade e cidadania transnacional” (Dewey, 2010, pp. 114; 119). Naturalmente, o território da UE tem vindo a ser associado a um espaço de contradições e a ideia de Europa tem sido “excepcionalmente difícil de caracterizar” (Liz, 2012, p. 31; Ciancio, 2020, p. 55). Ainda assim, essa incoerência não tem sido impeditiva de um projeto cultural. Pelo contrário, a cultura tem desempenhado um papel protagonista na construção do sistema europeu e, como veremos ao longo deste subcapítulo, o cinema tem sido um domínio privilegiado no seu plano estratégico.

Apesar de breve, o artigo 167º do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE), intitulado ‘A Cultura’, destaca desde logo o “património cultural comum” que deve ser apoiado, conservado e salvaguardado pela UE, cujo grande objetivo é “contribuir para o desenvolvimento das culturas dos Estados-Membros” (TFUE, 2016, p. 121)<sup>1</sup>. Desse modo, ao apoiar “o florescimento das culturas e da herança cultural comum” (Dewey, 2010, p. 118), a missão da UE pode ser descrita nos seguintes termos: embora pertença a cada nação, cabe-lhe preservar o património que se encontra disperso por toda a Europa, uma vez que se constitui um único legado europeu.

Na prática, segundo Monica Sassatelli (2009, p. 53), isso significa que a “Comunidade tem apenas competências complementares”, levando a cabo “iniciativas de coordenação, integração e apoio” limitadas pela “exigência de unanimidade na tomada de decisões”. Ou seja, em causa encontram-se diretivas que são aplicadas através de instrumentos de “*soft law*” como recomendações e/ou incentivos (Dewey, 2010, pp. 115; 123). Trata-se de procedimentos de não-imposição que procuram apoiar e/ou dar continuidade às ações dos países se/quando necessário, indo ao encontro das suas necessidades.

---

<sup>1</sup> A educação também faz parte do grupo das áreas apoiadas pelas ações da UE (TFUE, 2016, pp. 52; 120-121).

Além de estar vedada qualquer tentativa de harmonização das políticas culturais das nações, esse sistema institucional permite gerir, com delicado equilíbrio, as diferenças entre os estados membros (Gradíssimo, 2020, pp. 31; 119), deixando prevalecer o seu direito de decisão. Em causa está um sistema de ação comunitária assente numa partilha de poder entre o(s) estado(s) e a comunidade.

Vale lembrar que apesar dos tratados da UE reconhecerem a “especificidade nacional das políticas culturais” (Silva, 2003, p. 13) à semelhança de outras áreas, a cultura não deixa de estar inserida num sistema. Apesar de cada nação ter liberdade para desenvolver uma política cultural, a maneira como a cultura tem sido usada pelas instâncias europeias não deixa de comportar “objetivos políticos explícitos” (Dewey, 2010, pp. 114; 115). Dada as suas “múltiplas funções sociais e políticas”, a cultura possui “uma dimensão adicional”, podendo contribuir para “a inclusão social, melhor educação, autoconfiança” e o “orgulho em pertencer a uma comunidade histórica”, razão pela qual tem operado como “embaixadora” na disseminação de valores europeus como a tolerância, a democracia ou a diversidade (AAVV, 2006, p. 29). A cultura é, no bom sentido, o cavalo de troia da UE.

Num relance, na *Nova Agenda Europeia para a Cultura* (2018, p. 2) são evidenciados três objetivos estratégicos que se desdobram numa dimensão social, económica e externa, atravessando ações conducentes à sustentabilidade, à inovação, à igualdade de género ou ao bem estar. Enquanto que a *Resolução do Conselho Sobre o Plano de Trabalho da UE para a Cultura 2023-2026* (2022, p. 3) refere a utilização da cultura para interceder em problemáticas relacionadas com a proteção dos direitos humanos; a prevenção de conflitos; a promoção da paz; da estabilidade internacional ou da coesão territorial, entre outras finalidades consideradas prementes.

Assim, a cultura é um elemento para construir um “sustentável projeto político” (Liz, 2012, p. 58). Portanto, mesmo que não exista uma política pautada por um regime de obrigatoriedade como, por exemplo, nos assuntos financeiros, a cultura não está isenta de ser alvo de instrumentalização e do seu potencial ser explorado para efeitos de integração europeia (Dewey, 2010, p. 119). De modo que apontar para o facto de o sistema europeu promover a autonomia dos estados, não invalida reconhecer o efeito modelador que os procedimentos da UE exercem junto dos países que a constituem.

### **O setor cinematográfico na União Europeia: uma trajetória de crise às oportunidades**

Apesar da riqueza patrimonial do continente europeu, a alusão do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia não incide apenas no sentido estrito de património material. Também o património cinematográfico tem sido alvo de apoio e preservação sistemáticos, quer em contexto de produção como de distribuição<sup>2</sup>. Nesse sentido, foi na década de noventa que a UE iniciou uma trajetória decisiva para o setor. Enquanto se tratou de uma época de sucessivos progressos, estes últimos estiveram associados,

---

<sup>2</sup> Jacques Aumont e Michel Marie (2009[2008], p. 191) referem que tal “tomada de consciência” está ligada às “mutações tecnológicas, causadas pela substituição do suporte em película pelo registo e a reprodução digital”. Segundo os autores, a consciência de que o cinema faz parte dos patrimónios nacionais e deve ser alvo de apoios que o preservem surge em finais da década de oitenta.

predominantemente, a fatores críticos e a uma situação drástica que obrigou a uma resposta para requalificar o setor.

Os principais sintomas de que se atravessava uma crise, apontavam para problemas que surgiam de todas as direções. Respetivamente, uma hegemonia norte-americana que se acentuava de ano para ano, instituindo “Hollywood como o inimigo número um da indústria cinematográfica europeia” (Liz, 2012, p. 67); uma fraqueza económica que provinha principalmente da “esmagadora maioria das admissões” ser “captada por produções norte-americanas” (AAVV, 2006, p. 222) e uma pressão para enfrentar a emergência de ameaças como a “ascensão do cinema multiplex”, os *blockbusters* e a internet (BFI, 1999, pp. 66; 67). Essas três problemáticas relacionadas entre si, aqui simplificadas, vieram a servir como pano de fundo do trabalho da UE para o setor (Liz, 2012, p. 67). Contudo, a tentativa de devolver estatuto ao cinema europeu deve ser interpretado num contexto (ainda) maior.

Se é certo que os anos noventa podem ser definidos como anos de renovação sem precedentes, as intervenções ocorridas no setor cinematográfico não estão isoladas. As mesmas foram potenciadas, em parte, logo nos anos oitenta, a partir do momento em que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reconhece “a dimensão económica da cultura e o seu respetivo impacto para o desenvolvimento” (Hesmondhalgh & Pratt, 2005, p. 4). Tal como referem David Hesmondhalgh e Andy Pratt (2005, pp. 4; 7) a ideia de que economias nacionais e locais se podiam regenerar através das indústrias culturais foi-se afirmando em vários países, de tal modo que as políticas culturais vieram a tornar-se não só economicamente relevantes como alvo de atenção por parte de decisores políticos<sup>3</sup>.

Embora, à luz atual, este reconhecimento pareça óbvio, a verdade é que teve implicações no projeto que a UE tinha reservado para os setores culturais. Aliás, o processo de revitalização do setor do cinema coincidiu com a própria reestruturação da UE e com a edificação de um novo projeto para a mesma. Tal como relembra Ana Gradíssimo (2020, pp. 19; 39), ocorreram “várias alterações institucionais” da Comissão Europeia, nomeadamente a criação do Tratado de Maastricht em 1992, que alterou “a estrutura política da UE e o seu conteúdo teve um impacto decisivo na política”, incluindo nos programas culturais.

No caso do cinema, tal como Mariana Liz (2012, p. 68) aponta, durante anos o número de filmes produzidos não só estava a aumentar como era “significativamente maior do que os realizados nos EUA”. Com a diferença que o crescimento de produções não se traduzia num maior consumo das mesmas. Pelo contrário, “uma grande parte dos filmes europeus realizados todos os anos” não chegava

---

<sup>3</sup> Per Mangset (2020, p. 403) salienta que a instrumentalização da política cultural ganhou notoriedade a partir dos anos oitenta e noventa, por parte de políticos e grupos de interesse que justificavam “o apoio à cultura citando o seu efeito fora do campo cultural”, apontando contributos como “crescimento económico, melhor saúde” ou “melhores conquistas educacionais”. Denominando-o “utilitarismo cultural”, Kevin Mulcahy (2006, p. 326) também explora esse tópico.

a ser exibida nem dentro nem fora dos países em que eram produzidos (Liz, 2012, p. 69). Este fenómeno confirmava a dissonância entre a produção e o consumo, apontando para duas preocupações.

De uma perspectiva cultural, os europeus não estavam em contacto com o património cinematográfico europeu, tendo-se tornado mais fácil ver histórias provenientes de Hollywood do que de países vizinhos (AAVV, 2006, p. 222). Do ponto de vista económico, o cinema europeu representava um setor fragilizado. Apesar de alguns problemas de subsistência não estarem presentes em todas as indústrias europeias (Liz, 2012, p. 67), não demorou até o cinema se tornar alvo de consideração por parte dos dirigentes políticos, quer “pelo seu valor simbólico como económico” (AAVV, 2006, p. 222). Já o forte problema de circulação de filmes europeus tomou conta da agenda cultural da UE.

Ligada à crescente preocupação para que os países construíssem uma política de apoio para os seus setores, por volta dos anos oitenta inicia-se uma revigoração que se estende pelos anos noventa. A UE desenvolve uma política protecionista para a produção cinematográfica europeia, visando defender a indústria e torná-la um dos setores com mais peso. O principal objetivo era construir uma economia europeia forte e competitiva. Entre as demais indústrias culturais, o cinema torna-se a “exceção cultural”: não bastava ser uma indústria rica e diversificada, como era imperativo que fosse competitiva a nível mundial. Sem esquecer que a aplicação de medidas foram parte de uma incumbência para resistir à produção massiva e dominante da indústria de Hollywood. Porém, a solução não se tratava de colocar os filmes em circulação por todo o mundo, mas acima de tudo dentro da própria Europa.

### **O programa MEDIA e os primeiros vestígios da preocupação com os públicos jovens**

Perante a impossibilidade de atribuir uma data e um lugar ao nascimento da *literacia fílmica* em território europeu, não será imprudente afirmar que as primeiras sementes foram lançadas aquando da criação do programa MEDIA, em 1991<sup>4</sup>. Segundo Liz (2012, p. 122), o programa foi o primeiro a ser introduzido a nível transnacional com uma “verdadeira agenda política”. A principal meta era criar “uma cultura europeia de ida ao cinema, bem como uma audiência em crescimento”, difundindo a premissa de que “quanto mais pessoas vissem filmes europeus, maior conhecimento adquiriam sobre outros países da Europa e mais europeus se sentiriam” (Liz, 2012, p. 87). Dedicando-se à distribuição de obras europeias, o MEDIA tornou-se um investimento sem igual.

Foi com a criação de duas redes dedicadas à distribuição cinematográfica que a intenção de “aumentar a exposição dos jovens aos filmes europeus” em sala de cinema (BFI, 1999, p. 4) passou da teoria à prática. A rede Europa Cinemas, fundada em 1992, consistia numa aliança entre exibidores cinematográficos que tinham como foco distribuir filmes europeus. Por seu turno, a rede Euro Kids impulsionava os cinemas a converterem-se em espaços preparados para receber crianças e jovens, delineando uma programação específica para esses segmentos de públicos.

---

<sup>4</sup> Apesar desta afirmação, vale lembrar que a relação entre o cinema e o campo educacional remonta à primeira metade do século XX e, para alguns autores, até mais cedo. Para José Lopes (2007, p. 10), por exemplo, o cinema “já nasceu com certa vocação” educacional.

Como constata Graça Lobo (1999, pp. 93-94), através do subprograma Media Salles e da iniciativa Euro Kids Network, começou a ser atribuído financiamento aos exibidores que concretizassem “um mínimo de 50% de sessões” dedicadas aos públicos infantojuvenis. Segundo a autora, o Media Salles promovia “encontros e seminários anuais, dirigidos tanto a exibidores como a programadores” de cinema ou escolares (Lobo, 1999, p. 93). O Media Salles foi fundamental para alinhar a agenda da UE com a de alguns estados.

Tal como explica Lobo (1999, pp. 93-97) países como a Dinamarca, Bélgica, Espanha ou França, que demonstravam iniciativa em desenvolver atividades de introdução do cinema em contexto educativo, tiveram oportunidade de se articular com instituições europeias e aumentar a escala e o impacto das suas sessões. Assim surgiam os primeiros esforços para aproximar as audiências infantojuvenis de filmes europeus, como forma de proteger aquela que sempre foi uma “forte produção endógena” (Lopes, 2007, p. 72) e fortalecer a cinefilia europeia.

O programa MEDIA representa o primeiro passo na interação com as audiências. As duas redes ajudaram a disseminar a ideia de que, justamente por serem o futuro, as audiências infantojuvenis deviam ser uma prioridade para os países, uma vez que eram um dos segmentos de públicos que poderia contribuir para o futuro da(s) indústria(s). Tanto que o trabalho de colmatar as programações desequilibradas colocando mais filmes europeus nos circuitos de distribuição e exibição (Liz, 2012, p. 122) expandiu-se ao longo dos programas sucessores MEDIA II e MEDIA III (BFI, 1999, p. 4). Ao encetar um movimento de correção das assimetrias nas programações, procurava-se diversificar a oferta de filmes.

Nos anos subsequentes assiste-se a uma crescente preocupação com “a ampliação, fidelização e formação de públicos” que apesar de ser uma questão que entrou tardiamente na agenda da UE (Lopes, 2003, p. 55), no caso do cinema veio a ganhar progressivamente mais força<sup>5</sup>. Ao longo do tempo começaram a propagar-se argumentos que defendiam a necessidade de projetos mais estruturados em relação aos públicos jovens. Enquanto “público de amanhã” (Lobo, 1999) era necessário criar para tais audiências programas que pudessem ligar o cinema a uma componente mais educativa.

No entanto, foi com a criação do programa Europa Criativa (EC), em 2013, e que entrou em vigor em 2014, que se começaram a esboçar os primeiros contornos do que viria a ser, anos mais tarde, o projeto de educação para o cinema em contexto formal de ensino. Como declara Giuliana Ciancio (2020, p. 57), o EC foi concebido para responder às necessidades dos setores culturais e criativos. A sua criação resultou da fusão dos programas Cultura e MEDIA e, no caso do setor cinematográfico, retomou e aperfeiçou questões que constavam da agenda do anterior programa. Já a evolução da *literacia fílmica* está intimamente ligada ao desenvolvimento do programa e vice-versa.

---

<sup>5</sup> A preocupação com as audiências na UE não está circunscrita ao cinema. Sobre o alargamento, aprofundamento e diversificação dos públicos, ver *Study on Audience Development*, sobre um estudo realizado em dezassete países com o objetivo de preparar as instituições culturais para que pudessem transitar para uma “organização interna mais centrada no público” (Bollo *et al.* 2017, p. 8).

O próprio EC foi influenciado por estudos e recomendações, promovidos pela Comissão Europeia (CE), sobre *literacia fílmica*. Algumas dessas recomendações “baseadas em dados concretos” ajudaram a fundamentar a “elaboração de políticas” do programa (BFI, 1999, p. 3). Do outro lado, como afirma Xavier Lardoux (2014, p. 25), foi através de “um orçamento de cerca de um milhão de euros para a educação cinematográfica em 2014 que o programa Europa Criativa deu um primeiro passo essencial”. Segundo o autor, além de cobrir “formação, produção independente, acesso ao mercado, festivais, distribuição, operadores de cinema, o mercado do vídeo”, a vertente MEDIA incluiu “pela primeira vez, a educação fílmica” (Lardoux, 2014, p. 31). No primeiro regulamento do EC somos introduzidos ao conceito de literacia para o cinema e para os meios de comunicação social, como forma de “alargamento das audiências, sobretudo no que diz respeito aos jovens” (Parlamento Europeu, Conselho da União Europeia, 2013, p. 223). A partir daqui o trabalho com as audiências assume-se como uma das principais medidas protecionistas para o setor cinematográfico.

Através deste programa a UE passou a assumir um investimento nos públicos ou, neste caso em particular, “na criação de um público a longo prazo para os filmes europeus” (Zacchetti, 2010, p. 42), reconhecendo que o desenvolvimento de atividades em torno dos mesmos é um dos vértices que sustenta uma política para o setor. De uma edição para a outra o EC sofreu um crescimento em escopo, proporcional à evolução das metas da UE, procurando, tal como as políticas para o setor, dar resposta “tanto à globalização económica como à evolução tecnológica” (Hill & Kawashima, 2016, p. 667). Um breve olhar a ambos os regulamentos indica-nos que existe um forte comprometimento em relação às audiências.

Tanto na primeira como na segunda edição, a maior verba do programa foi alocada à vertente MEDIA. O aumento de 2% no orçamento para essa vertente continua a exprimir a preocupação pelas problemáticas mais atuais, como a transição digital, as mudanças no consumo mediático ou o crescimento das plataformas na distribuição de conteúdos (Parlamento Europeu, Conselho da União Europeia, 2021, p. 35), que obrigam a repensar as dinâmicas com as audiências. Por esses e outros motivos o EC é atualmente o mais importante programa de apoio e incentivo ao setores cultural e criativo. Quanto à criação de outras linhas de intervenção, agora somadas às antigas, as mesmas desdobram-se em vários tipos de apoios e concursos para as instituições culturais.

O polo das audiências, em particular, conta com múltiplas linhas que se ramificam em ações como a criação de rede de cinemas europeus; a circulação de obras em festivais europeus; circulação de filmes em redes e operadoras de *video on demand* (VOD) e, note-se, “captação de público e educação cinematográfica” (Comissão Europeia, s.d.). Nos dias que correm é inquestionável que o desenvolvimento de audiências e a formação de públicos firmaram-se como dois pilares indispensáveis para toda e qualquer indústria que procure sustentabilidade<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Uma diferenciação deve ser feita: o desenvolvimento de públicos encontra-se mais direcionado para os públicos adultos, enquanto a formação é para as crianças e jovens.

## **Da *literacia fílmica* à educação para o cinema: um percurso europeu**

Resultante das transformações e dos avanços potenciados na década de noventa, com a entrada no século XXI o conceito de *literacia fílmica* vem a consolidar-se no panorama europeu como uma das linhas de intervenção prediletas da política para o setor. Como veremos ao longo desta secção, não demorou até o conceito circular nos discursos de vários países, ainda que os avanços mais significativos tenham sido efetuados maioritariamente na última década. Antes, porém, de mapear as ocorrências e os estudos dos últimos anos, será necessário situar a *literacia fílmica* como conceito teórico-prático.

No extenso trabalho dedicado à literacia dos adultos, Patricia Ávila (2008, pp. 1; 94) esclarece que a literacia é um conceito que “remete para as competências, e não só para os níveis de qualificação escolares” e detalha que as competências em causa devem constituir-se uma “disposição para a ação”. Quanto à *literacia fílmica*, a Comissão Europeia aponta e distingue diferentes aptidões relacionadas entre si, definindo-a nos seguintes termos:

The level of understanding of a film, the ability to be conscious and curious in the choice of films; the competence to critically watch a film and to analyse its content, cinematography and technical aspects (Comissão Europeia, 2011 *apud* Burn & Reid, 2012, p. 316).

A palavra literacia sublinha “uma abordagem aos filmes enquanto textos que as crianças e jovens devem saber ler” (Liz, 2022, p. 1), aludindo para uma aprendizagem que deve ser o mais educacional possível. Como tal, na visão europeia, as instituições escolares são o espaço privilegiado para o encontro entre a sétima arte e os públicos. Apesar de não ser “o único lugar onde uma educação fílmica pode ocorrer”, a escola “permanece um ator fundamental, com o maior impacto da disseminação do conhecimento sobre cinema” (Lardoux, 2014, pp. 18; 25). Muitos autores não defendem, contudo, que apenas a escola é a instituição adequada para esta aprendizagem.

No entanto, tal como o crítico e cineasta Alain Bergala (2021[2002], p. 26) defende n’*A Hipótese Cinema*, a grande obra de referência da transmissão do cinema no setor formal de ensino<sup>7</sup>: “se o encontro com o cinema como arte não tiver lugar na escola, haverá muitas crianças para quem, muito provavelmente, este não acontecerá em mais lado nenhum”. De facto, é vital reconhecer-se a escola como um “canal privilegiado de acesso” a discentes “de origens socialmente muito distintas” (Lourenço, 2010, p. 239). Por conseguinte, é um dos lugares onde faz mais sentido as crianças serem introduzidas ao cinema enquanto forma de arte. Que outro lugar melhor para apresentar às crianças e aos jovens outras cinematografias e diferentes formas pedagógicas de as refletir?

---

<sup>7</sup> A obra de Bergala, uma das autoridades máximas neste campo, surge na sequência de uma “missão” que o Ex-ministro francês da cultura e da educação, Jack Lang, incumbiu ao autor. Lang foi a figura responsável por impulsionar e introduzir o cinema no sistema educativo francês. Embora o manifesto de Bergala tenha sido redigido a partir das vicissitudes culturais e educacionais francesas, deve-se precisar que a sua tese não foi pensada para operar exclusivamente no território francês.

O que torna a abordagem da UE distinta das realizadas noutros países, e mais ambiciosa, é o reconhecimento de que “o currículo é o instrumento mais eficaz para fornecer um modelo de *literacia fílmica* para todos (BFI & Comissão Europeia, 2013, p. 15). Ou, noutros termos, é a forma mais eficiente de a *literacia fílmica* entrar nas escolas europeias.

Quando o termo começa a circular no vocabulário dos agentes culturais e educativos, torna-se claro que a mesma tem de estar alicerçada no que Cary Bazalgette (2010, p. 22) diz ser uma política “centrada nos alunos e não nos fornecedores”. Para tal, isso obriga a harmonizar o cinema “com a pedagogia e a didática, sendo um recurso, mas também um objeto científico de estudo” (Cardoso & Mendes, 2018, p. 150). Quando mediados pelos professores, que devem estar dotados de ferramentas pedagógicas, os alunos recebem a formação adequada para se tornarem espectadores críticos (Lopes, 2007, p. 38). Acredita-se, então, que através de uma prática de trabalho estruturada e regular, desenvolvida na sala de aula, as crianças e os jovens são levados a consumir outros tipos de obras, abordando-as com capacidade crítica e, em última instância, despertando o seu interesse pelo cinema como arte.

Desta forma, a força do cinema no sistema educativo é proporcional ao modo como o mesmo é integrado nas instituições escolares. Por isso, como enfatiza o British Film Institute (BFI), é vital criar “planos estratégicos a longo prazo, em vez de iniciativas pontuais” (BFI, 1999, p. 28). Não basta esperar pela espontaneidade das escolas e dos professores, pois tudo aquilo que é pontual está associado, muitas vezes, a um comportamento errático. Só através de um modelo base, desenhado para cumprir múltiplos objetivos artísticos e educativos, é que a relação entre os públicos e a sétima arte perdura fora da sala de aula e transita, idealmente, para as salas de cinema.

Deve-se advertir, por outro lado, que a ideia de um programa de *literacia fílmica* estar associado a um tipo de programação é errónea. O objetivo não é “propor um modelo cultural único ou favorecer um tipo de filme, ou um tipo de educação” (BFI, 1999, p. 7). O intuito do mesmo não é para que seja cumprido à risca mas, ao invés, para atenuar ambiguidades e atuar como uma bússula que pode orientar diferentes metodologias de trabalho. Para Andrew Burn e Mark Reid (2012, p. 320) o mesmo deve ser um reflexo da “própria cultura europeia” e inserir-se “num conjunto flexível e adaptável de práticas”. Ainda assim, o que essa proposta tem de singular, tem igualmente de complexo. Um sólido plano de *literacia fílmica* só pode ser concretizado se as instituições de ensino estiverem dispostas a uma reforma curricular, mas principalmente se reunirem as condições favoráveis.

Posto isso, durante alguns anos a preocupação passou por sondar vários sistemas educativos a fim de desvendar quais as possibilidades de integração do cinema nas escolas e que modelos estavam a ser adotados em alguns lugares. Assim, quando se acompanha a emergência da *literacia fílmica* e se atenta para o itinerário que desenha no quadro europeu, não deixa de se fazer notar um período onde se regista um salto. Partindo das produções científicas realizadas ao longo dos anos pode-se dividir o percurso do cinema e educação num antes e num depois da década de 2010.

Entre 2011 e 2015 regista-se um período onde se desenrolam sucessivas mudanças à escala europeia que contribuíram para que houvesse um grande avanço. Em parte isso deveu-se ao estudo intitulado *Screening Literacy* (2013), conduzido pelo BFI, entidade de relevo no campo da educação para o cinema. Esse crivo científico, financiado pela CE, coloca em movimento a vontade de estruturar o projeto de *literacia filmica* “na Europa- em contextos formais e informais, e em todas as faixas etárias” (BFI & Comissão Europeia, 2013, p. 8). No estudo chegou-se à conclusão de que um dos aspetos mais delicados se encontrava no investimento que cada país tinha de realizar para assegurar a criação dos programas (BFI & Comissão Europeia, 2013, p. 20). Ou seja, o sucesso de um projeto deste teor dependeria de agentes e fatores exteriores à escola em si, envolvendo os estados e um repensar da suas políticas culturais.

Nos anos seguintes ao estudo, começaram a surgir investigações coordenadas e realizadas por autoridades na área do cinema e da educação, que procuravam adotar olhares transnacionais e abordar as particularidades desta educação. Os estudos de Burn & Reid (2012), Lardoux (2014) e Reid (2018), para nomear apenas alguns, vieram desmistificar aspetos mais abstratos, expondo as lógicas e os prós de uma educação para o cinema.

Estes últimos alertaram, por exemplo, que uma “forte ecologia da educação filmica” contribuiria para uma “cultura mais ampla do cinema” (Burn & Reid, 2012, p. 317) ou que a mesma devia apoiar-se no facto de a indústria europeia ser “baseada na diversidade cultural” (Lardoux, 2014, pp. 14). Conforme Reid (2018, p. 13) um projeto formalizado ofereceria oportunidade à europa para se “expressar, celebrar e englobar a diversidade, a cultura e a história numa espécie de unidade comunitária”. Curiosamente, durante esse período é possível reconhecer uma tendência em que começou a ser adotada a palavra educação em vez literacia, o que pode ser sintomático de que o projeto entrava numa nova etapa<sup>8</sup>.

O ano de 2015 é um ano de viragem, em que somos confrontados com duas produções essenciais. A mais importante foi a publicação do estudo *Showing Films and Other Audiovisual Content in European Schools* (Comissão Europeia, 2015), que acabou por se revelar um estudo pioneiro. Através de um extenso levantamento à legislação e aos projetos em vigor, bem como de inquéritos realizados em várias escolas do ensino básico e secundário de trinta e dois países europeus (CE, 2015, pp. 237-238), essa produção marca um momento ímpar. Pela primeira vez constrói-se um quadro detalhado que permite fazer uma leitura comparada a respeito das particularidades, fraquezas e pontos fortes de cada país.

Como explica Vincent Dubois (2015, p. 460), proceder a comparações internacionais pode ser um exercício fascinante, mas delicado, pois é necessário ter em conta que uma política cultural transporta características das histórias políticas e culturais de uma nação. Ainda assim, isso não impede

---

<sup>8</sup> Veja-se, por exemplo, a denominação de alguns dos principais estudos: *Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe* (Burn & Reid, 2012); *For a European Film Education Policy* (Lardoux, 2014); *A Framework for Film Education* (BFI, 2015); *Film Education in Europe* (Reid, 2018).

que seja realizado um exercício de comparação sob diversos enfoques, seja do ângulo do financiamento, da forma como o setor se organiza ou das medidas de políticas públicas que são desenhadas.

Tal como esclarece João Teixeira Lopes (2003, p. 57), “sem o conhecimento do outro, sem esse permanente e tenso jogo de espelhos, torna-se impossível descortinar uma identidade, um perfil, uma diferença específica e distintiva”. De modo que foi com esse extenso levantamento que se descobriu qual o posicionamento de cada nação perante o cinema como matéria curricular. Ao descrever as práticas dos vários países europeus, partilhando informação sobre o que estava a ser feito a nível nacional, a CE libertava os países das suas redomas e incitava a uma mudança coletiva.

A grande conclusão a que a investigação chegou atestava os resultados do estudo de 2013, este último conferia que os modelos bem sucedidos apresentavam estratégias concebidas “conjuntamente pelos ministérios da Cultura e da Educação, com um forte apoio da indústria” (BFI & Comissão Europeia, 2013, p. 13). Quanto a resultados mais específicos, os maiores défices encontrados residiam na falta de filmes disponíveis; nos poucos recursos e condições de visionamento das escolas; na falta de uma prática de visionamento regular; falta de atividades dedicadas ao cinema como tópico autónomo; carência na formação dos docentes e, claro, a não-inclusão do cinema no currículo obrigatório ou sequer como disciplina extracurricular (CE, 2015, pp. 322; 324; 328; 334; 336; 337; 348). A partir desta síntese dos dados estatísticos, uma interpretação a fazer é que a fraca consciencialização face ao cinema enquanto objeto que podia ser lecionado, portanto enquanto disciplina, era um problema transversal a quase todos os países<sup>9</sup>.

Não obstante, em algumas nações o retrato era mais positivo. Em França, país com uma “tradição de longa data no campo da educação mediática e filmica”, apurava-se que a *literacia filmica* era desenvolvida dentro dos estudos da língua francesa” e, quando fora da escola, sustentada por uma variedade de atividades disponibilizadas por várias organizações ligadas à área da cultura (CE, 2015, p. 76). No Reino Unido, apesar de não ser uma disciplina do currículo obrigatório identificava-se uma “longa tradição de utilização de filmes nas escolas” (CE, 2015, p. 229). Similar ao que acontece com os paradigmas das políticas culturais, França e o Reino Unido tornaram-se “dois modelos absolutamente centrais na educação para o cinema na Europa” (Liz, 2022, p. 11). Ambos são os que mais têm vindo a apostar na educação como forma de proteger as indústrias cinematográficas. Embora sejam casos atípicos, não deixam de ser exemplares.

Quanto a Portugal, os dados recolhidos diziam respeito ao ano de 2012, quando o PNC ainda não se encontrava implementado (ICA, 2015, p. 44). Por isso, a CE (2015, p. 179) afirmava: “não pôs em prática uma estratégia nacional em matéria de literacia”, mas um “Plano Nacional de Educação Filmica está a ser desenvolvido”. Reconhecendo, adicionalmente, o trabalho de associações culturais e festivais na inserção do cinema em atividades pedagógicas (CE, 2015, pp. 179-180)<sup>10</sup>. Entretanto, o

---

<sup>9</sup> Para uma análise comparada, consultar o anexo 4 do documento, pp. 356-387.

<sup>10</sup> Para consultar os resultados, ver Comissão Europeia, 2015, pp. 186; 187.

tempo trouxe-nos a confirmação de que o caso português se tornou um exemplo notável pela forma como implementou um plano com coordenação entre ministérios, tendo-se tornado um dos poucos países europeus a fazê-lo<sup>11</sup>.

Uma vez que a educação para o cinema se encontrava num estado “díspar, frequentemente invisível, e fragmentado” (BFI, 2015, p. 5), e tendo como ponto de partida as informações recolhidas sobre as diferentes realidades, a CE considerou adequado proporcionar uma estrutura que fosse capaz de guiar os países na criação de “estratégias coerentes” (Lardoux, 2014, p. 15). Em suma, foi uma oportunidade para incentivar os países a criar ações nos setores da cultura e da educação, relembrando que a eficácia dos planos ultrapassava as escolas e exigia, primeiro que tudo, uma articulação interministerial.

O segundo momento mais importante, em 2015, advém da publicação do BFI denominada *A Framework for Film Education*, que propunha um enquadramento para este formato de educação. Visto que seria improvável chegar a uma definição de *literacia filmica* “que satisfizesse todas as partes interessadas, nos 32 países” (Burn & Reid, 2012, p. 320), o quadro do BFI estipulava apenas as componentes mais importante, desdobradas em três dimensões: criativa; crítica e cultural (BFI, 2015, p. 7). A estrutura em questão resumia os principais pontos da educação para os jovens, sem identificar “qualquer pedagogia específica” (BFI, 2015, p. 27). Indo ao encontro do estilo de gestão distintiva da UE, a proposta do BFI incitava apenas a uma ação generalizada, apontando possíveis caminhos e, mais do que definir pontos de chegada, acordar pontos de partida.

Em anos posteriores, segundo Reid (2018, p. 12), alguns países “tentaram deliberadamente alinhar ou conjugar a atividade e a oferta no setor da educação formal com as do setor cultural, utilizando estratégias nacionais de coordenação dos recursos”. O que prova, nomeadamente, como as comparações europeias se podem traduzir em oportunidades para os países reconhecerem as vantagens em adotar métodos semelhantes uns aos outros. O estudo da CE leva-nos a crer que foi dessa maneira que o projeto amadureceu. Gradualmente, a *literacia filmica* deu espaço à educação para o cinema como um projeto de maior envergadura.

### **Um apontamento sobre *literacia filmica* e mediática**

Nos discursos de académicos, decisores políticos e algumas instituições europeias, a educação para os *media* tem abarcado uma série de meios que vão desde os videojogos à música, passando pela publicidade e os filmes (Reia-Baptista, 2012, p. 86). No plano europeu, impulsionada pela UNESCO, a educação para os *media* surge por volta de 1980, antes da educação filmica (Pacheco, 2016, p. 69). Segundo Raquel Pacheco (2018a, p. 27), a emergência da literacia mediática foi acelerada pela

---

<sup>11</sup> Chama-se ainda à atenção para o facto de, contrariamente a alguns setores como a música que é alvo de um único apoio por parte da Direção Geral das Artes, em Portugal o cinema é abrangido por uma política setorial, executada através do ICA. Já a formação de públicos para a cultura é uma medida que faz parte da agenda portuguesa desde meados dos anos noventa. Para saber mais sobre o surgimento da formação de públicos como orientação política, ver Santos (2008, p. 297) e Gomes & Lourenço (2009, pp. 43-44).

Comissão Europeia por volta de 2006, “no âmbito das políticas europeias para o audiovisual e da Estratégia de Lisboa”. No entanto, sabendo que neste século aparecem amiúde associadas uma à outra, dada a sua “aliança de longa data” (Burn, 2009, p. 5), existem diferenças consideráveis entre *literacia fílmica* e literacia mediática que nos levam a fazer um pequena observação para as distinguir.

Ainda que possam partilhar “estratégias textuais comuns e muitos dos conceitos-chave” (BFI, 2008, p. 6) e responderem a uma “perspetiva da demanda” (Zacchetti, 2010, p. 42), as duas divergem na sua pedagogia, tendo diferentes campos de atuação. Para Burn (2009, p. 8), por exemplo, na educação mediática existe “um foco persistente no novo”, entretanto intensificado pelo “advento dos meios digitais e, recentemente, da internet”. Apesar disso, no nosso entender, enquanto a primeira se concentra em vários meios e linguagens, a *literacia fílmica* dedica-se somente ao cinema como expressão artística, cobrindo vertentes que podem ir desde a análise fílmica à produção de curtas-metragens, como que de uma abordagem holística se tratasse.

Dada a natureza rápida e em mutação dos *media* na sociedade contemporânea, que exige que os cidadãos estejam preparados “para saberem lidar, de forma crítica e criteriosa, com a panóplia de meios, de informações e de conteúdos ao seu alcance” (Pinto *et al.* 2011, p. 25), a literacia mediática encontra-se hoje mais evidenciada. Em Portugal, a sua entrada como tópico que merece consideração por parte dos dirigentes políticos antecede a criação do PNC, apesar de só agora começar a conquistar terreno<sup>12</sup>.

### **Uma síntese de argumentos em defesa de uma educação para o cinema**

Perante a prolifidade de certas indústrias cinematográficas nacionais na Europa, como a inglesa ou a francesa, é inegável que o cinema desempenha uma função importante para o tecido económico europeu. Ainda assim, por muito que algumas das ideias fundadoras da educação para o cinema se prendam com a tentativa de erguer economicamente a indústria europeia, para que a mesma beneficie, por exemplo, de economias de escala (AAVV, 2006, p. 232) seria desonesto afirmar que essa é a única motivação. Mesmo que alguns aspetos económicos dirijam as intenções da UE, quando somados os principais argumentos que fundam as lógicas de um programa de *literacia fílmica*, direta ou indiretamente, a tónica permanece colocada na questão da diversidade.

Tendo o cinema nascido na Europa há mais de um século, quando comparada com outras, a indústria europeia é uma das mais ecléticas, sendo amplamente (re)conhecida pela “variedade das suas produções” (AAVV, 2006, pp. 222; 233). Não menos importante, foi em território europeu que a sétima arte se ramificou em correntes e movimentos responsáveis por provocar na história do cinema renovações técnicas e artísticas ímpares. De tal modo que a relação que se estabeleceu com o cinema na sua vertente mais artística, em oposição à mais industrial, não encontra paralelos em nenhum outro lugar.

---

<sup>12</sup> Segundo consta no *Programa do XXIII Governo Constitucional, 2022-2026*, o estado português prevê “criar um Plano Nacional para a Literacia Mediática, como forma de contrariar o défice no acesso, consulta e leitura de conteúdos” e “promover o combate à desinformação e à divulgação de conteúdos falsos, junto da população, com especial enfoque na população em idade escolar” (p. 179).

Por conseguinte, a “crescente preocupação com a criação de audiências” surge, antes de mais, “para que crianças europeias assistam uma programação europeia; para que elas tenham um maior nível de liberdade e curiosidade” (Pacheco, 2018b, p. 202). Essa é, afinal, uma das lógicas que sustenta uma educação formalizada para o cinema na Europa. Posto isso, tal como argumenta o BFI (1999, p. 20), o grande objetivo de um projeto de *literacia fílmica* é levar as audiências a fazerem escolhas aventurosas, dando-lhes acesso a uma gama variada de filmes, quebrando aquele que tem sido um afunilamento de filmes disponíveis, tanto nos cinemas, como em vídeo, na televisão, e agora *on-demand*.

Como teoriza José Lopes (2007, p. 58), a educação para o cinema, ou um cinema educativo, tem de envolver um procedimento de descolonização cultural, com vista a chegar a “uma cultura cinematográfica alternativa”, ultrapassando a norte-americana de Hollywood. O desígnio de enfrentar os gostos dominantes constitui-se uma das principais motivações do projeto europeu, sendo mais atual que nunca.

Outro dos argumentos nucleares de uma educação para o cinema centra-se em difundir a heterogeneidade cinematográfica junto das crianças. Isto porque, uma das orientações persistentes da UE é inculcar a ideia de que ser europeu é uma segunda nacionalidade, sendo a multiculturalidade um dos seus grandes chavões. Uma vez que o cinema é reconhecido como um “campo de batalha para a promoção da diversidade cultural” (AAVV, 2006, p. 222), uma grande porção da literatura explora a multiculturalidade como forma de trabalhar a identidade europeia. Vários autores defendem que uma das responsabilidades sociais da escola deve ser mostrar a Europa enquanto sociedade multiétnica e dar a conhecer aos estudantes realidades de “diferentes *backgrounds* étnicos, linguagens e religiões” (Martínez-Salanova, 2010, pp. 58-59). O que, diga-se de passagem, é um dos grandes potenciais da sétima arte.

Nessa linha de pensamento, Bergala (2021[2002], pp. 29; 30; 35) defende uma tese relacionada com a *alteridade*, isto é, de que o filme nos dá a ver o mundo e que o encontro com o outro nos faculta “outros pontos de referências”. Ou, como Tânia Leão (2018, p. 156) explica, “em cada filme” somos expostos a situações que nos obrigam a criar pontes “de empatia, de identificação e de similaridade com a nossa própria realidade e identidade”. O mesmo raciocínio tem sido usado por várias instituições, entre as quais o BFI (2010, p. 10), que sublinha que as crianças e os jovens não estão “cientes da enorme riqueza de filmes provenientes dos outros países e em outras línguas”. Nesse sentido, o cinema pode ser uma janela para o mundo, mas especialmente deve-o ser para a Europa.

Educar para o cinema comporta então um valor público e coletivo, pois dá uma contribuição ao sentido de identidade cultural (BFI, 2010, p. 12). Uma educação diversificada permitirá que um jovem alemão se encontre com a cinematografia romena, ou que um jovem letão descubra o cinema francês (Lardoux, 2014, p. 22). Tal descoberta pode estimular a capacidade dos públicos para acederem a outras culturas e assim perpetuar o imaginário coletivo europeu.

A necessidade de abraçar as diferenças culturais pode ser associada a uma tentativa de reclamar uma identidade cultural europeia (Gradíssimo, 2020, p. 87). Por ser difícil assinalar uma identidade

cultural, e a mesma ser, por natureza, frágil (Reia-Baptista, 2012, p. 87), quanto mais se trabalha o acesso e a criação do imaginário europeu, melhor se prepara as crianças e os jovens para se tornarem cidadãos da europa (Lardoux, 2014, pp. 21; 23). Enquanto “arte da memória” (Reia-Baptista, 2011, p. 772), o cinema pode ajudar-nos a ser ou a lembrar que somos europeus.

No entanto, tal não deve ser motivo para imposição de um cânone. Quando se fala de diversidade, estamos a falar da introdução de filmes europeus a audiências que, muito possivelmente, não estão familiarizadas com esse filmes. O que não implica automaticamente um corte com as produções *mainstream* ou um afastamento radical dos filmes norte-americanos. Em contraste, há que traçar uma “abordagem tolerante aos diversos gostos” (BFI, 2013, pp. 5), dando a conhecer aos espectadores a história do cinema na dimensão mais alargada possível.

A esse respeito, levando em conta que o cinema é uma arte que permite preservar a herança imaterial (Clarembaux, 2010, p. 31), parte da literatura abraça uma perspetiva histórica. Segundo Liz (2012, pp. 84; 85), o setor da cultura na UE encara os filmes “quer como textos que representam a cultura europeia, quer como artefactos que precisam de ser preservados”. Ora, por serem “veículos de narratologia artística e documental” (Reia-Baptista, 2011, p. 771) e refletirem as diferentes culturas europeias, existe consenso de que os filmes europeus são importantes fontes documentais, particularmente se quisermos aceder à história da europa.

De facto, à maneira de nenhum outro continente, a europa tem uma longa tradição de registar no cinema alguns dos mais importantes acontecimentos históricos e nesse aspeto o seu contributo é incontornável. Basta lembrar o Neorrealismo Italiano, a Nouvelle Vague ou mesmo o Novo Cinema Português como correntes cinematográficas que nos possibilitam hoje revisitar alguns dos mais importantes períodos. De maneira que as obras europeias são “documentos de interesse histórico para qualquer pessoa interessada na europa” (Martínez-Salanova, 2010, p. 54). Para os públicos jovens devem ser heranças com as quais é importante contactar.

Como resposta ao mundo que se está a redesenhar, os estudos sobre a educação para o cinema que vêm sendo publicados na última década, consideram novas razões pelas quais se deve reforçar a aposta em planos de *literacia fílmica*. Para concluir esta síntese de argumentos, evidenciam-se alguns dos raciocínios que recentemente têm atualizado as agendas. No geral, os novos fundamentos estão relacionados com os reptos que vieram a ser lançados neste século, nomeadamente com a abertura a uma nova cultura de consumo e a transformação do perfil de consumidor cultural.

Na visão de alguns autores, as práticas de ensino não devem deixar de ter em consideração o cunho tecnológico e digital, uma vez que ele tem “implicações na forma como as aprendizagens são realizadas (Pinto *et al.* 2020, p. 47). Desse jeito, as tecnologias digitais abrem mais caminhos e servem novos propósitos educacionais. Bergala (2021[2002], p. 20) é dos autores que defende que as crises e as transformações devem ser momentos para “formular uma nova hipótese”, tendo em consideração “o que está visivelmente em mudança no domínio do cinema” e, claro, das instituições educativas.

Não há dúvida que as escolas enfrentam inúmeros desafios e não conseguem, muitas das vezes, dar resposta aqueles que pertencem aos da sua competência. Em todo o caso, tal como defendem Luís Cardoso e Teresa Mendes (2018, p. 148), deve existir uma necessidade de ser “criativo e inovador”, de mudar os paradigmas “nos processos de trabalho”, tornando-os compatíveis “com o perfil dos nativos digitais”. Enquanto medida de formação das audiências, um programa de *literacia filmica* deve estar apto para lidar com o “enorme público, as novas gerações, que se habituaram a ver os conteúdos audiovisuais de outras formas” (Pinto *et al.* 2020, p. 48). Uma formação que abarque esses e outros quesitos é excecionalmente relevante se desejamos uma educação para o cinema bem sucedida, ou pelo menos uma que não esteja ultrapassada.

Diante destes fundamentos despoletados ao longo das últimas três décadas, salientam-se algumas observações. A primeira é que tal pluralidade de argumentos espelha bem o quão matizados têm sido os debates pela europa fora, tanto que foi nosso objetivo destacá-los sem os sobrepor. Em simultâneo, a multiplicidade de raciocínios a respeito desta educação reflete não só o enorme potencial do cinema como arte, mas fundamentalmente enquanto objeto de estudo.

Para encerrar este subcapítulo, considerando que a articulação entre o cinema e a educação, longe de ser novidade, é um campo em franco crescimento, e que o surgimento de produções a seu respeito tem sido contínuo, não nos foi possível dar conta de todas as iniciativas e estudos que têm sido publicados até ao momento. De igual modo, são inúmeras as iniciativas e pesquisas que têm ocorrido e impulsionado os projetos na UE, mais do que que alguma vez nos seria permitido dar aqui conta.

O que se pretende reforçar é que apesar da “relutância em definir a política cultural da UE como política” (Dewey, 2010, pp. 117; 119), através do projeto de *literacia filmica*/educação para o cinema, fica claro que a promoção de debates e ações por parte da UE está vinculada a um intuito muito específico: influenciar os países para que cumpram metas que individualmente poderiam não ser capazes de concretizar.

Embora seja arriscado afirmar que a educação para o cinema é um projeto inteiramente europeu<sup>13</sup>, não será ousado garantir que foi na europa que o cinema começou a lutar com as artes tradicionais como a música e a literatura, deixando de ocupar um lugar marginal, para finalmente se estabelecer no currículo escolar (Burn & Reid, 2012, p. 315). Ainda que a articulação entre cinema e educação não seja um campo recôndito, à espera de ser descoberto, a abordagem da UE é, seguramente, vanguardista.

---

<sup>13</sup> O Brasil tem vindo a exercer um papel determinante no que diz respeito à educação para o cinema. Na sua tese, Raquel Pacheco (2016, p. 68) também menciona o papel do país e o seu “longo histórico de atuação e pesquisa na área da educação para os media”. Apesar disso, por carecer, precisamente, de instrumentos legais que o ponha em prática, os avanços não são tão visíveis como na UE.

## 1.2. Públicos e o consumo cinematográfico em Portugal: um breve mapeamento

Embora frequentemente dominado pelo risco de incidir no maniqueísmo, o debate em torno do cinema português, em particular a respeito das suas fragilidades, tem sido amplo. Algumas das questões que têm vindo a pautar a cinematografia nacional há largas décadas prendem-se com a falta de investimento no setor; a distribuição hegemónica da indústria norte-americana; o peso que a televisão exerce na cultura portuguesa e algumas vezes chegam a sugerir uma certa carência generalizada de talento. Não obstante, por muito polarizadas que sejam as opiniões, as mesmas parecem traduzir uma consciência coletiva de que a nossa é uma indústria cronicamente doente.

Por sua vez, o mundo académico tem revelado cada vez mais interesse em descortinar o(s) porquê(s) de a cinematografia portuguesa carecer de “um maior reconhecimento e uma maior legitimidade” (Freire, 2009, p. 42). Quando convocadas, as produções académicas permitem uma miríade de reflexões que ao traçar diagnósticos, levam-nos a meditar sobre as principais causas que malogram o setor.

Alguns autores têm vindo a chamar à atenção para o balanço desanimador do sucesso comercial do cinema português (Graça, 2014, p. 156); para a “inexistência ou ineficácia de estratégias, programas e decisões de fundo que o protejam, o fomentem ou o reformulem” (Nogueira, 2009, p. 1) ou, em particular, para a “percepção generalizada de que os filmes são altamente “intelectuais” (Damásio, 2007, p. 96). Independentemente da perspetiva privilegiada por cada autor, a relação entre o cinema e os seus públicos tem marcado presença em muitos dos estudos produzidos na área, não fosse ela a principal sombra da indústria nacional.

Com um tom acentuadamente acusatório, a relação entre os espectadores e o cinema português tem sido, no mínimo, amarga. Se por um lado “a *vox populi* ecoa um sentimento generalizado, uma visão partilhada” de que “o cinema português é mau”, por sua vez, face a sentenças semelhantes, uma grande parte dos cineastas tem vindo a perpetuar a velha máxima de que o público “prefere produtos de origem artística duvidosa” (Cunha, 2007, p. 352). De tal modo que se instalou um distanciamento que se manifesta, segundo Susana Freire (2009, p. 42), “sempre que estreia um filme”. Embora possa ter atenuado com o tempo, a dificuldade que o público tem em identificar-se com os filmes continua a gerar uma “aparente antipatia” (Cunha, 2007, p. 351), sendo ainda hoje a maior fraqueza do nosso cinema.

Quer seja pela pertinência como pela ausência de respostas, entre desencontros e acusações, algumas perguntas impõem-se: poderá este problema estar relacionado com o lugar que o cinema ocupa enquanto prática cultural na vida dos portugueses? Será que faltam filmes com os quais os públicos se possam identificar? Ou o caminho para o sucesso e afirmação comercial da indústria passará, em primeira instância, por um projeto de educação para o cinema em território nacional?

Com a intenção de complementar parte dos discursos instituídos, neste subcapítulo sistematizam-se algumas informações com a finalidade de seguir a ordem de evolução do conhecimento sobre o cinema enquanto prática cultural. Tratando-se de uma abordagem de síntese contida, recorre-se a três tipos de fontes estatísticas: administrativas; inquéritos à população e estudos de públicos (Neves,

2020, p. 24; Neves *et al.* 2022, p. 19), visando produzir um enquadramento mais heterogêneo sobre o que se sabe a respeito do mercado, das práticas de consumo e dos públicos de cinema em Portugal.

### **Cinema, a prática cultural dos portugueses**

Enquanto o senso comum aponta para uma indústria nacional fragmentada e até mesmo dirimida pela concorrência, o mesmo não pode ser dito a respeito do cinema enquanto prática cultural. Quer tenha sido efeito da “reformulação da intervenção do Estado” no setor (Santos, 1998, p. 193) ou de outras mudanças sociais e económicas no país, o cinema alcançou na década de noventa um estatuto que o destacou/destaca das restantes atividades culturais.

Segundo a obra *As Políticas Culturais em Portugal*, apesar da “quebra da frequência das salas” entre 1985 e 1995, associada a fatores como a afirmação de certas práticas culturais domésticas (Santos, 1998, pp. 208-209), de meados da década de noventa para a frente registou-se um acelerado crescimento (Garcia *et al.* 2016, p. 11). De tal forma que em 1999, o *Inquérito à Ocupação do Tempo* (IOT) aferia que 30% da população portuguesa ia ao cinema pelo menos uma vez no ano, sendo que 46% ia entre uma e três vezes; 22% entre quatro e seis vezes; 16% entre sete e doze vezes e os restantes 16% mais de treze vezes (Lopes *et al.* 2001, pp. 120-121), apontando para uma cinefilia assídua.

Remetendo para a esfera privada, em particular para o consumo doméstico, à semelhança de muitos outros países, em Portugal a televisão veio a constituir-se como um forte meio de comunicação no qual o regime viria a apostar fortemente desde os finais da década de cinquenta, tendo-se tornado um “veículo privilegiado de ocupação dos tempos livres da população” (Cunha, 2015, p. 110). Enquanto dispositivo, foi naturalmente uma das forças que modelou a cultura cinematográfica.

Em 1999, Lopes *et al.* (2001, pp. 112-113) apuravam que a “dominância da televisão no quadro das práticas culturais domésticas em geral” media-se por “valores muito altos, sinalizando-se 97% da população que afirmava ver televisão, sendo que para a esmagadora maioria a frequência dessa prática era diária (85%). Esse hábito veio a provocar, naturalmente, uma “quebra da frequência das salas de cinema”, pois ao investirem em equipamentos para consumo audiovisual, as famílias reforçaram as suas práticas domiciliárias, tornando-se mais seletivas quanto ao consumo de cinema (Santos, 1998, p. 210). Um comportamento que subsiste ainda hoje.

Numa leitura ainda mais contemporânea, as aplicações *on demand* são também um objeto de estudo com elevada pertinência, que permitem estudar as alterações dos comportamentos e preferências das audiências, bem como atentar para a nova cultura que tem deslocado os espectadores das salas. Se é certo que as tecnologias e o mundo digital consubstanciam-se para os mais jovens como um espaço de domínio, como aponta o Observatório Português das Atividades Culturais (OPAC), até para os “grandes consumidores desta arte” que têm na sala de cinema o seu espaço de eleição, “as plataformas de *streaming* acompanham de perto a preferência pelas salas” (Neves *et al.* 2022, p. 6). De tal modo que seria erróneo considerar que se trata de uma prática relegada a um só perfil de espectador.

Com 78%, as plataformas superam outros suportes de fruição, como é o caso da televisão em canal aberto que regista 58,6% (Neves *et al.* 2022, pp. 6, 94, 95). Também o *Inquérito às Práticas Culturais dos Portugueses*, publicado em 2022, relata que por detrás das razões pelas quais a população portuguesa, sobretudo a faixa etária dos 15-24 anos, não frequenta mais vezes as salas de cinema, com um total de 20%, encontra-se a resposta “posso ver tudo na televisão e noutros suportes digitais” (Borges, 2022, p. 251). Assim, enquanto suportes de distribuição, a televisão e as plataformas partilham de um axioma: permitem-nos (re)pensar o cinema enquanto prática cultural<sup>14</sup>.

Ainda assim, apesar destes e de outros desafios que se vieram a radicar no século XXI e que reformularam os modos de perceção e relação dos indivíduos com a sétima arte, o cinema não deixou de ocupar um lugar importante no quotidiano da população. Mais de duas décadas depois, segundo o inquérito de 2022, quando comparado com outros setores, o cinema consolida-se como o elã (Borges, 2022, p. 248), representando um dos mais importantes consumos culturais.

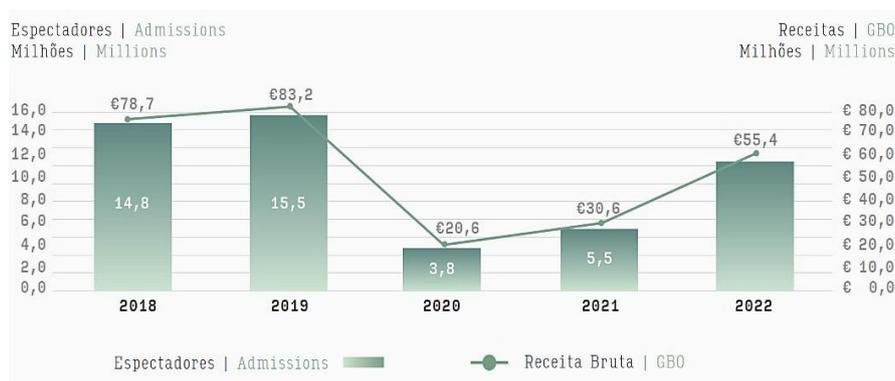
Por outro lado, se é verdade que nas últimas décadas “as atividades culturais dentro e fora de casa não se anularam uma à outra” (Garcia *et al.* 2016, p. 11), é necessário ter em consideração um evento que pautou o consumo de cinema. Isto é, num período pré-pandémico, a tendência do consumo de cinema em Portugal foi de crescimento. Em 2019 atingiu-se um patamar mais elevado que no ano anterior, rondando os 15,5 milhões de espectadores e uma receita de 83 milhões de euros (ICA, 2023, p. 208). Como indica Vera Borges (2022, p. 246) “nos 12 meses anteriores ao início da pandemia, 41% da população inquirida tinha frequentado o cinema”. No entanto, a pandemia da Covid-19 veio provocar uma disrupção nestes números e dividir as práticas de consumo num antes e num depois. Não só porque impôs o fecho das salas em todo o país, como causou um desequilíbrio a médio, e muito possivelmente a longo prazo, nas práticas dos consumidores. Alguns dos quais deixaram de ir ao cinema mesmo depois de levantado o estado de emergência.

De tal modo que, até aos dias de hoje, a retoma tem ocorrido paulatinamente (Neves & Miranda, 2022). Como se pode conferir pelo gráfico 1.2.1, no ano de 2020 fecharam-se valores substancialmente baixos, na casa dos 3,8 milhões de espectadores e uma receita que não chegou a 4 milhões de euros, o ano de 2021, por sua vez, pode caracterizar-se como o ano de uma lenta recuperação, com ligeiros aumentos nos espectadores (5,5 milhões) e nas receitas (30 milhões e 600 mil euros) (ICA, 2023, p. 208). Já em 2022, apesar das típicas oscilações mensais, assinalaram-se valores crescentes, com 9,6 milhões de espectadores e uma receita de 55 milhões de euros, ambas superiores aos dois últimos anos (ICA, 2023, pp. 208-209). Embora ainda tenha ficado muito aquém da realidade pré-pandémica, pode-se afirmar que se assiste a alguma recuperação do padrão de consumo.

---

<sup>14</sup> Para uma análise aprofundada de dados europeus e nacionais sobre a mudança de paradigmas de consumos na Europa e em Portugal, recomenda-se a consulta de Cardoso e Baldi, 2022.

Gráfico 1.2.1- Receitas e espectadores - Evolução anual - 2018/2022



Fonte: ICA, 2023, p. 208.

Saindo da bolha nacional, um levantamento que envolvia os países da UE sobre o acesso e a participação cultural realizado pelo Eurobarómetro (2013, p. 11), aferia que dos 27 Estados-membro “52% dos cidadãos foram ao cinema pelo menos uma vez no último ano” e que tal como na Roménia e na Bulgária, em Portugal, foram menos, “tendo mais de 70% dos inquiridos respondido que não tinham ido uma única vez em doze meses”. Ainda que a investigação tenha compreendido um período de severas réplicas da crise de 2008, estando as motivações da população moldadas por fatores financeiros, num estudo que reporta ao ano de 2015, o Eurostat (2019, p. 129), garante que em Portugal, nos últimos 12 meses, grande parte da população com idade igual ou superior a 16 anos, tinha frequentado o cinema entre uma e três vezes ou nenhuma vez. Por seu turno, Borges (2022, p. 246 citando MCUD, 2019 & *Pratiques culturelles. Cinéma 1973-2018*) relembra que “a participação dos portugueses é mais reduzida face aos 58% de inquiridos espanhóis (...) e os 63% de inquiridos franceses”. Contrariamente ao que seria de esperar, as diferenças não se medem tanto pelas barreiras económicas.

As razões pelas quais os portugueses não frequentam mais vezes as salas alinham-se, em grande medida, com as razões de outras populações europeias. Se no recente inquérito a razão apontada pelos inquiridos para não irem mais vezes ao cinema foi a falta de interesse, além da falta de tempo (Borges, 2022, p. 250), na mais recente perspetiva europeia, o Eurostat (2019, p. 145) avança que o principal motivo apontado, atingindo o valor de 38,6% das respostas, foi igualmente a falta de interesse. Todavia, apesar de Portugal não se encontrar entre os países europeus que mais consome cinema, quando, em contexto nacional, se equacionam as diferentes atividades culturais, o cinema conquista o estatuto da “atividade cultural com uma taxa de participação mais elevada” (Borges, 2022, p. 246), constituindo-se, ao que indica o mais recente apuramento, a prática de saída de eleição da população portuguesa.

Nesse seguimento, dado o objeto de estudo desta investigação, dois dados que dizem respeito às características sociais dos consumidores são importantes de enquadrar. O primeiro item a destacar diz respeito à idade: transversal a todos os estudos convocados até ao momento, a relação entre cinema e a camada mais jovem da população é uma constante.

Ao mesmo tempo que Maria de Lourdes Lima dos Santos (1998, p. 320) afirmava em 1998 que “nos grandes centros urbanos ainda se vai ao cinema, designadamente os mais jovens”, Lopes et al. (2001, p. 120) asseveravam que a sétima arte era uma prática dos mais novos, uma vez que 73% se situavam no “escalão dos 15 aos 24 anos contra os 3% registados pelo escalão dos 65 e mais anos”. Com a entrada no século XXI seria de esperar que a abertura às tecnologias e ao universo digital tivessem provocado na camada mais jovem uma drástica retração do consumo de cinema em sala.

Todavia, se é verdade que outros suportes de exibição vieram a ganhar espaço no quotidiano desses indivíduos, como nos indica o inquérito de 2022, 82% dos jovens declararam ter ido ao cinema, contra os 22% dos inquiridos que possuem entre 55 e 64 anos e os 8% para os maiores de 65 anos (Borges, 2022, pp. 246, 247). Não se trata, contudo, de uma situação atípica.

Reforçando essa realidade, o estudo *Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses*, realizado a uma robusta amostra representativa do universo educativo dos três ciclos do ensino básico e secundário, constitui-se também um dado valioso. Numa pergunta formulada aos alunos do escalão do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, sobre quais as “atividades culturais e de lazer realizadas, pelo menos uma vez, nos últimos doze meses”, conclui-se que o cinema conquista o topo da lista com 87,2%, superando outras práticas como a leitura de livros por prazer, as feiras/festas populares ou até mesmo os espetáculos desportivos (Mata & Neves, 2020, p. 34). Apesar de deixar em aberto, e embora se suspeite qual a resposta, seria interessante aprofundar qual o espaço desse consumo, se falamos da casa ou da sala de cinema.

Ainda que seja válido para a edição do objeto em causa, um dos mais recentes estudos de públicos de cinema, realizado pelo OPAC aos públicos e participantes do 19º Festival Internacional de Cinema Doclisboa oferece uma caracterização de quem frequenta as salas de cinema, mais especificamente as salas dos festivais. Indo ao encontro dos resultados que acabámos de referir, Neves et al. (2022, pp. 4, 19-20) adiantam que “o perfil social predominante dos públicos” também é “relativamente jovem”, ou seja, a frequência “é significativamente mais elevada (assistem relativamente mais do que os mais velhos) e mais intensa (são frequentadores mais assíduos)”. Concluindo-se então que em Portugal a idade tem uma forte relação com as práticas relacionadas com o cinema.

Um segundo dado diz respeito ao capital escolar. Da mesma forma que o Eurostat (2019, p. 133) afirma que os indivíduos “com nível superior de escolaridade estavam mais propensos a participar em atividades culturais quando comparados com os que detinham níveis mais baixos”, em Portugal, de acordo com Neves et al. (2022, p. 20) que reúne e compara dados do Inquérito à Educação e Formação de Adultos relativos aos anos de 2007, 2011 e 2016, confirma-se que a relação é “positiva com a escolaridade, ou seja, quanto mais elevado o grau obtido maior a frequência de cinema”. O inquérito de 2022 garante também que “os indivíduos que frequentam, de forma mais regular, o cinema têm o ensino superior” (Borges, 2022, p. 246). O que parece sugerir que a probabilidade de ser frequentador assíduo de cinema é tanto mais elevada quanto o nível de escolaridade alcançado.

No seguimento destas duas informações, é possível fazer duas leituras qualitativas bastante claras: uma vez que se encontra bastante disseminado entre os jovens, em Portugal a faixa etária dos 15-24 constitui-se como uma das mais importantes em consumo cinematográfico. Já o grau de escolaridade, tal como nas outras práticas culturais, pode potenciar a fruição de cinema. Enquanto política cultural que articula cultura e educação, do ponto de vista do Plano Nacional de Cinema esta realidade e o seu respetivo conhecimento é muito pertinente, particularmente do ângulo dos seus públicos-alvo.

### **O mercado: distribuição *versus* consumo**

No que à operacionalização do setor diz respeito, torna-se imperativo orientar a análise para os eixos da distribuição e exibição cinematográficas, uma vez que são um espelho das lógicas e das preferências que regulam o mercado. Nesse sentido, o estudo coordenado por Santos (1998) é uma boa referência para entender o contexto nacional. Nele é referida a criação de um acordo na década de noventa “com todos os exibidores cinematográficos” visando “o cumprimento de uma quota anual de exibição de filmes portugueses”, uma vez que, chegando “quase aos 90%” das estreias” e estando “mais tempo em cartaz” (Santos, 1998, pp. 211, 212), as obras norte-americanas dominavam o mercado português.

Da mesma forma, André Graça (2016, p. 159) reforça que “desde o final da década de 1970” foi aumentando a “discrepância entre o número de sessões de cinema português e de cinema de outros países”. Ciente dessa hegemonia, em anos recentes, o Instituto de Cinema e do Audiovisual (ICA) afirmava no *Plano Estratégico 2014-2018*, a intenção de contrariar esse padrão, uma vez que o “mercado dos filmes dos EUA” tinha vindo a crescer “de 87,8% em 2007 para 93,9% em 2011” (ICA, 2013, pp. 16-17). Portugal encontrava-se entre os países europeus com a quota de distribuição de cinema norte-americano mais elevada.

Presentemente, os dados reunidos pelo ICA no *Catálogo e Anuário Estatístico de 2023* parecem contrariar essa conjuntura. Entre 2018 e 2020, a quota do mercado com base na origem dos filmes estreados foi dominada pelas produções oriundas da europa, com uma quota média de 47,2% (ICA, 2023, p. 217). Apenas em 2021 os filmes de origem norte-americana voltaram a ter maior expressão, registando uma ligeira subida.

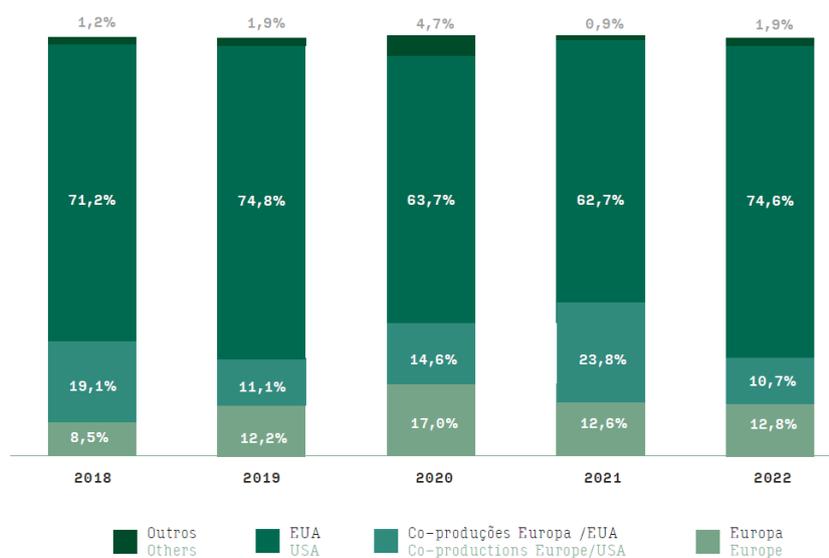
Ao consultar o segmento que distingue os filmes estreados dos exibidos, chega-se à conclusão de que as obras europeias se destacaram tanto no eixo que diz respeito às estreias (56,1%) como no eixo da exibição (60,6%) (ICA, 2023, p. 216), algo que não era comum. O aumento da oferta de cinematografias oriundas da europa tem sido substancial. Assim, analisando a evolução dos últimos anos, não será um equívoco afirmar que as lógicas que regeram o mercado de distribuição durante décadas têm vindo a ser (finalmente) contrariadas<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Será necessário ter em conta que, tal como exposto no Decreto-Lei n.º 125/2003, todos os espaços que realizam sessões de cinema têm de partilhar os seus dados de bilheteira com o ICA. Portanto, além das superfícies multiplex, os pequenos e médios exibidores são igualmente contabilizados nas publicações estatísticas, podendo os cineclubes, associações ou câmaras municipais estar por detrás do crescimento da distribuição das cinematografias europeias.

Em contraponto, equacionando os dados da distribuição com os das receitas, chegamos à conclusão de que a subida das quotas de distribuição para filmes de outras nacionalidades que não a norte-americana, não é sinónimo de um aumento no consumo dessas obras. Trata-se, na verdade, do oposto. No que a esse tópico diz respeito, o principal indicador para o qual se deve olhar é a Quota de mercado (espectadores por origem). Isto é, para os valores que são calculados a partir dos bilhetes vendidos. Segundo o quadro 1.2.2, os dados confirmam que as produções dos Estados-Unidos continuam a atrair, de forma esmagadora, o maior número de espectadores.

Gráfico 1.2.2 -Quota do mercado (espectadores por origem) - 2018/2020



Fonte: ICA, 2023, p. 219.

Em 2018 registaram-se valores na casa dos 71,2%, seguindo-se 74,8% em 2019, 63,7% em 2020 e 74,6% em 2022, este último o valor mais alto dos últimos anos (ICA, 2023, p. 219). Concomitantemente, esse domínio espelha-se em fortes clivagens nas receitas de bilheteira. Em 2022 a receita bruta das produções cinematográficas norte-americanas chegaram aos 35 milhões de euros, obtendo perto de 6 milhões de espectadores, enquanto os filmes portugueses obtiveram uma receita de quase 3 milhões de euros e 532 mil espectadores (ICA, 2023, pp. 218-219). Segundo chama à atenção Luis Campos (2022, pp. 124; 126), nem o “significativo crescimento entre 2004 e 2019” dos filmes nacionais estreados, tem sido suficiente para atrair mais espectadores. Pelo que é possível reconhecer uma (forte) disjunção entre a distribuição e o consumo.

De modo lacónico, em termos de espectadores os filmes norte-americanos continuam a relegar as outras cinematografias para segundo plano. Ao mesmo tempo, se por um lado a retoma do setor tem sido lenta, também é certo que essa lentidão é seletiva. A indústria norte-americana tem sido a primeira a recuperar, postergando as restantes cinematografias.

## O consumo de cinema português

Quanto ao consumo de cinema português o panorama apresenta-se, como seria de esperar, desanimador. Em 1999 o IOT revelava que “entre as razões por que não se vê habitualmente cinema português, a asserção de que há poucos filmes (portugueses) em exibição é a mais referida (30%)” seguida, justamente, da opção “não gostar (25%)” e “preferir cinema americano (25%)” (Lopes *et al.* 2001, p. 122). Também em meados da década de 2000, ao inquirir uma amostra de 1.878 indivíduos representativa das 40.000 pessoas “que vão todas as semanas ao cinema em Portugal”, Manuel Damásio (2007, p. 97) apurou que “a grande maioria vê um filme português menos de uma vez por mês (60,8%) ou nunca (24,2%)”. Esta tendência veio a perpetuar-se nas décadas seguintes.

Como se pode conferir pela tabela 1.2.3, enquanto países como a República Checa, a Alemanha e a Dinamarca apresentavam entre 2007 e 2011 quotas que rondavam em média 32,7%, 22,3% e 24,9% respetivamente, Portugal registava uma quota de 2,1%, estando entre os países que menos consumia cinema nacional.

Tabela 1.2.3- Quota de mercado dos filmes nacionais nos respetivos territórios (2007-2011)

Country	2007	2008	2009	2010	2011 prov	Sources
AL	~	~	~	~	~	
AT	1,9	5,6	5,2	4,2	2,3	CFI
BA	~	~	~	~	~	
BE	2,9	8,6	9,3	5,4	~	MFB / OBS
BG	~	~	~	~	13,8	OBS Lumiere
CH	5,1	3,0	3,4	5,4	4,3	OFC
CY	~	~	~	~	~	
CZ	35,2	39,6	25,6	34,8	28,5	Min.Cult.
DE	18,9	26,6	27,4	16,8	21,8	SPIO / FFA
DK	25,6	32,3	17,3	22,3	27,0	LFJ
EE	15,4	7,6	2,0	2,0	6,9	EFSA
ES	13,5	13,3	15,9	12,7	15,8	ICAA
FI	20,0	23,2	14,5	27,5	17,2	FFF
FR	36,5	45,3	36,8	35,7	40,9	CNC
GB	28,6	31,1	16,7	24,0	36,2	BFI
GR	~	~	~	~	10,3	OBS / MDH
HR	2,35	2,70	1,80	0,80	3,3	HAVC
HU	13,0	11,4	9,3	5,3	4,1	NFO / OBS
IE	~	~	~	~	4,0	IFB
IS	6,4	8,0	7,1	7,0	~	Státice
IT	31,7	29,0	23,4	31,9	37,5	ANICA
LI	~	4,9	~	~	~	MS / OFS
LT	2,6	2,4	1,1	3,2	9,7	Statistics Lithuania
LU	0,2	1,3	~	~	1,2	FLEC
LV	7,4	5,0	4,3	6,9	4,5	NFC
ME	~	~	~	~	~	
MK	~	~	~	~	13,9	SSO
MT	~	~	~	~	~	
NL	13,5	17,9	17,4	15,9	22,3	NFF
NO	18,4	22,4	20,8	23,3	24,5	NFI / Film og Kino
PL	24,9	25,4	21,5	14,4	30,4	PISF
PT	2,7	2,5	2,7	1,9	0,7	ICA
RO	4,8	3,6	2,3	2,7	1,4	CNC
RU	25,1	25,7	25,9	16,6	15,8	Nexafilm
SE	21,6	20,4	32,7	20,8	19,8	SFI
SI	5,7	4,3	1,9	6,7	4,2	SFC
SK	5,4	16,1	12,4	2,2	4,8	SKFI
TR	38,0	58,3	50,9	52,8	50,1	Antrak
<b>EU20 e (1) (3)</b>	<b>16,4</b>	<b>18,1</b>	<b>14,5</b>	<b>14,6</b>	<b>16,8</b>	OBS
<b>EUR25 e (2) (3)</b>	<b>16,6</b>	<b>19,0</b>	<b>15,7</b>	<b>15,6</b>	<b>17,4</b>	OBS
US & CA	80,0	91,5	91,8	92,3	91,4	MPAA
JP	47,7	59,5	56,9	53,6	54,9	EIREN

(1) EU20 = Members of the EU for which data are available in each of the above years.  
(2) EUR25 = European countries for which data are available in each of the above years.  
(3) Unweighted average of country percentages.

Fonte: ICA, 2013, p. 15.

Mesmo antes destes valores serem tornados públicos em 2013, no ano anterior o Parlamento português já demonstrava a necessidade em definir um conjunto de princípios para o desenvolvimento e proteção do setor. Porém, medidas como essa estavam longe de ser novidade: a definição de um sistema “vincadamente protecionista de apoio à produção nacional” (Santos, 1998, p. 196) começou logo nos anos noventa. Assim, segundo o Observatório Europeu do Audiovisual (OEA, 2012, p. 269), o enquadramento do setor foi modificado de forma a reforçar os eixos de exibição e distribuição de obras cinematográficas nacionais. Reformas que vieram a figurar na própria Lei do Cinema (Lei n.º 55/2012).

Longe de ser uma realidade exclusivamente portuguesa, numa publicação de 2022, o OEA (2022, p. 40) informa que medidas semelhantes têm vindo a ser aplicadas em outros países da Europa, o que resultou num aumento da quota de mercado dos filmes europeus, que subiu de 26,5% em 2019 para valores recorde de 39,7%. Como relembra Campos (2022, p. 226-227), tal como em Portugal, quase todos os países da UE dependem “da atuação e estímulo” do Estado para a criação e produção cinematográfica. De maneira que há consciência de que é preciso combater a importação em massa das produções norte-americanas. Por isso, a procura de melhores condições para as indústrias cinematográficas passa por intervir tanto nas linhas de apoio à produção como, e principalmente, no eixo da distribuição.

Apesar de todos esses esforços, ao contrapor os dados nacionais publicados pelo ICA com os dados europeus disponibilizados pelo OEA, Campos (2022, p. 119) apura que Portugal registou “a 3ª quota nacional mais baixa dos 28 países da União Europeia em 2018”, com 1,9% contra 15,5% respetivamente. Ou seja, ainda que de 2011 (0,7%) para 2018 (1,9%) se tenha dado um parco crescimento, mantém-se o cenário funesto.

Segundo dados atuais, no ano de 2022 a quota do mercado nacional rondou os 5,6%, uma subida de 2,6% em relação ao ano anterior (ICA, 2023, p. 205). Ainda que se tenha dado um aumento na última década e sobretudo no último ano, não nos devemos iludir. Continuamos perante uma percentagem, e por sinal um mercado, que não só é fruto da ténue linha que flutua entre o crescimento e a estagnação, como traduz a acentuada dissociação entre a oferta e a procura do cinema português.

### **O que podem indicar as preferências da população?**

Por imperar em território nacional há várias décadas, o domínio do cinema norte-americano é uma realidade não só sobejamente (re)conhecida pelos agentes do setor como pela própria população que a reconhece como um dos principais fatores por detrás da homogeneização do padrão de consumo. Porém, apesar de alguns espectadores possuírem, como Freire (2009, p. 54) apontava, “consciência da distribuição e exibição anómala da cinematografia portuguesa”, no momento de decidir quais filmes assistir, a preferência dos portugueses é bastante nítida.

Partindo dos rankings publicados pelo ICA, confirma-se não apenas o invencível apogeu dos Estados Unidos, como a sensação de que os portugueses se deslocam às salas guiados de um assumido “deslumbramento pelo cinema norte-americano” (Freire, 2009, p. 60). Mesmo quando ocupa a maior

fatia do mercado de distribuição, o cinema europeu continua a ser obliterado pelas produções da América do Norte, que são o grande fator de atração das audiências.

De acordo com o *Ranking Geral de Filmes Mais Vistos em 2022*, no que à proporção diz respeito, apenas duas obras nacionais e duas europeias integraram o top quarenta, contra 46 filmes provenientes dos Estados Unidos da América, incluindo sete coproduções (ICA, 2022). Por seu turno, o ranking de 2020 assinala duas obras portuguesas e o de 2021 apenas uma (ICA, 2020; 2021). Partindo da ideia de que ver um filme português continua a estar associado a um risco (Damásio, 2007, p. 96), importa indagar o que tem levado os portugueses a consumir cinema nacional e, particularmente, que tipo de obras.

Se é certo que a qualidade das obras portuguesas, bem como a legitimação da indústria, têm tido origem, em grande parte, na presença em circuitos internacionais, também está mais que garantido que não é isso que atrai os portugueses ao cinema. Segundo apurado por Borges (2022, pp. 248, 250), além de diferenciada pela idade e género/sexo, quando se trata de ir ao cinema a escolha da população portuguesa é baseada nas dimensões intrínsecas do filme “como o tema, os atores e o realizador”, pelo que a presença em certames e a conquista de prémios não parece surtir, de um modo geral, grande efeito. Os géneros e as narrativas dos filmes parecem ser, por outro lado, os critérios mais expressivos.

Recuando à década de noventa, os dados do IOT apontavam que os géneros “significativamente referidos” pelos portugueses, isto é, “com percentagens superiores a 50%”, eram “o filme policial, de espionagem, de acção e o filme cómico (52%)” (Lopes *et al.* 2001, p. 121). Se por um momento pensarmos que, dado o ano em que foi realizado, o estudo corre o risco de estar datado, a investigação mais recente dá prossecução a esse padrão.

De acordo com o inquérito de 2020 os géneros comédia; drama; acção ou ficção científica aparecem como os mais difundidos entre as faixas etárias com idades superiores a 25 cinco anos. Já as escolhas dos jovens assentam na acção, no terror e no suspense (Borges, 2022, p. 248). Se nos detivermos por uns instantes nos géneros dos filmes portugueses que chegaram mais longe nos rankings gerais divulgados pelo ICA, compreende-se que a maioria se trata de cinematografias inscritas na comédia, na acção, no drama e/ou no musical.

Observando o *Ranking dos Filmes Nacionais Mais Vistos* entre 2004 e 2023, essa proposição torna-se evidente. Segundo é possível confirmar num total de 50 filmes listados, 18 eram comédias. Já o *Ranking de Filmes Nacionais Mais Vistos em 2022* (ICA, 2023, p. 207) aponta precisamente para a grande tríade dos espectadores: ocupando os três primeiros lugares das obras encontram-se uma comédia, uma acção e uma biografia.

Longe de ser um cenário esporádico, os rankings de 2015, 2016 e 2019 destacam novamente, entre os filmes estrangeiros, as obras portuguesas que são comédias ou semelhantes a musicais (ICA, 2015; 2016; 2019). Com base nesta pequena amostra é fácil reconhecer a inclinação dos portugueses e também a influência da indústria norte-americana, que parece nortear as escolhas dos portugueses. A preferência por tais géneros parecem ser um exemplo da marca indelével e da herança de Hollywood.

Se é certo que, tal como Freire (2009, p. 61) inquiriu no seu estudo, alguns indivíduos consideravam a conjuntura do cinema português má devido à falta de argumentos e temáticas incapazes “de cativar e surpreender”, em contrapartida, no momento de escolha de qual filme português assistir, o ponto de referência do espectador parece ser o que se aproxima mais dos protótipos das obras norte-americanas. As características estéticas e técnicas desses filmes parecem ser, para a maioria, o grande referencial, pelo menos dos consumidores que frequentam as superfícies multiplex.

Passando às narrativas, as que parecem causar maior adesão invocam figuras nacionais conhecidas da população portuguesa e abordam eventos histórico-sociais e/ou político-religiosos da História de Portugal. No ranking de títulos nacionais mais vistos entre 2004 e 2023 (ICA, 2023), 11 das quarenta obras remetiam para esses dois tipos de narrativa. Também os *remakes* das obras clássicas da era de ouro do cinema português continuam a gerar grande êxito comercial, integrando o top quinze dos filmes nacionais mais vistos de sempre (ICA, 2023). Ao que parece, essas narrativas que conquistaram os públicos nas décadas de trinta e quarenta, devido “à tentativa de representação no cinema da sua condição real dos espectadores” (Cunha, 2007, p. 351), são ocasionalmente responsáveis pela subida das quotas nacionais (Campos, 2022, pp. 124;129), o que revela que continuam a habitar as predileções dos portugueses.

Podemos então organizar as preferências de consumo dos espectadores em relação aos filmes portugueses em quatro tipologias: 1) filmes que se centram na vida e/ou obra de figuras portuguesas; 2) filmes ancorados em temas e/ou eventos especificamente nacionais; 3) a comédia como género predileto e 4) *remakes* de obras clássicas do cinema português. Estas tendências e posicionamentos podem estar ligados à tal “falta de confiança generalizada em relação ao objecto cultural” (Damásio, 2007, p. 103). Isto é, por existir um “baixo nível de identificação” entre as audiências e o “artefacto cultural em geral” (Damásio, 2007, p. 103), os filmes portugueses que reúnem este conjunto específico de características conquistam com mais facilidade o voto de confiança dos espectadores.

A propósito destas extrapolações, e na ausência de dados qualitativos, resta especular que ao escolherem assistir a obras cujas histórias ou géneros fazem parte do seu sistema de referências, os portugueses parecem admitir, indiretamente, que (só) se deslocam às salas para ver cinema português quando sabem que têm ou vão ter, à partida, algum grau de relação ou familiaridade com a obra. Caso contrário não “se sentem convidados” e “escolhem não se relacionar” (Mantecón, 2009, p. 186) com a oferta nacional.

Este comportamento padronizado corrobora a teoria de Hans Robert Jauss, centrada no ato da receção. Ainda que surgida no círculo da literatura, a teoria de Jauss aplica-se aos públicos e à forma como rececionam e decretam a qualidade dos filmes portugueses. Na tríade constituída pelo autor, a obra e o público, Jauss (1993, p. 56) recusa a passividade deste último e devolve-lhe o papel ativo no processo de receção, afirmando que o mesmo tem implicações na leitura estética e histórica da obra. O caso do cinema português ilustra bem essas dinâmicas. Quando partem para um filme, os públicos transportam consigo uma avaliação baseada em outros filmes que viram (Jauss, 1993, p. 58).

Estes modos de receção têm ajudado no processo de construção da identidade do cinema português que, historicamente, já não se pode dissociar da relação com os seus públicos.

Por fim, com tudo o que temos vindo a descrever neste subcapítulo, pretende frisar-se que, tendo em conta que “ter público é uma legitimação para aquilo que de bem ou de mal se faz (Oliveira, 2004, p. 143), a preocupação do setor em relação aos espectadores não só é justificada como a sua investigação se afigura crucial. Se está mais que provado que crises financeiras ou a falta de apoios podem ser ultrapassadas, o mesmo não se pode dizer em relação aos públicos.

Nesse sentido, o futuro poderá/deverá passar por colocar o foco no estudo de públicos, que neste caso permanecem “uma questão obscura” (Mantecón, 2009, p. 175). Para a realidade portuguesa poderá ser especialmente importante, como sugere Freire (2009, p. 61), o conhecimento dos “não públicos”, isto é, “perceber o que pensam os espectadores que não assistem a cinema português”, captando “causas e as justificações para o não visionamento”. Ponto esse que poderia ter sido abordado no *Inquérito às Práticas Culturais dos Portugueses*, mas que foi uma oportunidade dissipada.

Outras duas possibilidades, avançadas por Campos (2022, p. 270-271), para dissolver esta relação turbulenta são: o reforço da “fruição cultural da sociedade portuguesa” através de “ações concentradas de formação de públicos” e a “possibilidade curricular opcional de ensino de cinema e audiovisual” visando “um maior enraizamento da linguagem cinematográfica e audiovisual na formação individual”. Como abordaremos ao longo do nosso estudo, o Plano Nacional de Cinema já reflete a necessidade em equilibrar os padrões da distribuição como os do consumo, dando luz a outras cinematografias e promovendo o cinema nacional junto dos públicos infantojuvenis.

No entanto, se é certo que o PNC não consegue solucionar parte dos fatores associados à conjuntura aqui descrita, embora tenha servido para fazer um ponto da situação que se vive em Portugal, o conjunto de informações apresentado neste subcapítulo não deixa de se constituir como uma oportunidade para identificar e meditar sobre a relevância do Plano e o campo (crítico) em que atua.

Apesar de tudo, nestas matérias a sociologia da cultura, e não só, terá muito espaço pela frente para desbravar caminhos, encabeçar novos projetos e produzir conhecimento indispensável para a gestão e o funcionamento do ecossistema da indústria<sup>16</sup>. O certo é que, seja de um ponto de vista económico, histórico ou sociológico, investigar o relacionamento entre públicos e o cinema português permanecerá uma das maiores e mais urgentes questões culturais.

---

<sup>16</sup> A propósito da produção de conhecimento sobre o setor cinematográfico nacional, importa mencionar a conferência Novos Encontros do Cinema Português, realizado este ano, 2023, no Porto. Trata-se de uma iniciativa que procurou promover um debate coletivo sobre o estado do setor, cobrindo os eixos de educação, produção, crítica, distribuição e exibição: <https://gulbenkian.pt/agenda/novos-encontros-do-cinema-portugues/>

### 1.3. Da sala de cinema para a sala de aula: a *literacia fílmica* em contexto escolar

No primeiro subcapítulo, atendemos ao facto de as escolas serem os espaços de eleição para aproximar as crianças e os jovens ao cinema. Na perspetiva da UE, e como explica João Mário Grilo (1998, p. 53), as escolas têm muita importância no “processo de construção e emancipação do público europeu”. Apesar disso, as diferenças sistémicas entre países em relação ao setor cinematográfico, não permitem que se conceba um modelo europeu que possa ser aplicado em todas as instituições escolares. Se tal acontecesse, os programas desenvolvidos em cada nação revelariam profundas disparidades metodológicas: em alguns países privilegiar-se-ia a instrução “do filme enquanto forma de arte” e noutros escolher-se-ia aprofundar a aquisição de competências relacionadas com a “experiência de filmar” (Mendes, 2018, p. 35). Para indicar apenas duas hipóteses.

Em todo o caso, na sequência da plethora de raciocínios que se erguem ao abordar a educação para o cinema, uma certeza se faz impor: se até aqui ficou implícito que a maior dificuldade para um país é seguir os trâmites legais que envolvem a criação de um programa para as escolas, na realidade esse está longe de ser o único desafio. Não basta encontrar apenas “espaço curricular” (Lobo, 1999, p. 114) para o cinema. Para lecionarem a sétima arte enquanto disciplina, as escolas têm de incorporar um novo formato de ensino. A partir do momento que os filmes entram em contexto escolar, a sua presença pressupõe um reajustar das lógicas e das dinâmicas escolares. Poderão as instituições ter capacidade para tal? Certamente. Significa, porventura, que estão preparadas para o fazer?

Considerando que é importante diluir a falta de clareza que tem vindo a enredar, desde sempre, a educação para o cinema (BFI, 1999, p. 47), neste subcapítulo proceder-se-á a um emolduramento da génese da *literacia fílmica*. Enquadrada a educação para o cinema do ponto de vista europeu e situada a relação dos portugueses com o cinema através de alguns estudos quantitativos, é altura de avançar para os fundamentos teóricos que a sustentam enquanto prática pedagógica.

Sem nos determos em demasia, uma vez que estes assuntos possibilitariam uma discussão que cobre matérias que atravessam desde a área dos estudos fílmicos à das ciências da educação, a partir de uma variedade de estudos que extravasam o recinto europeu<sup>17</sup>, reúnem-se algumas características e potencialidades deste ensino, percorrendo também as dificuldades associadas à sua implementação. Procuraremos cobrir ainda algumas vias deste ensino, mas fundamentalmente perceber o que está em causa quando se fala em educar para o cinema.

---

<sup>17</sup> Apesar de o sistema educativo brasileiro ter descoberto o cinema “tardamente” (Fantin, 2007, p. 5), a academia brasileira tem-se destacado no campo da educação para o cinema. Como se confirmará ao longo deste subcapítulo o seu contributo académico não passa despercebido.

## **Possibilidades do cinema no ensino**

Não existe propriamente um consenso sobre como se educa para o cinema. Essa é uma, e talvez a primeira, lição a retirar da literatura sobre esta matéria. Enquanto certos autores se situam no que pode ser caracterizado como uma dimensão teórica, encarando os filmes como “textos culturais” que devem ser analisados criticamente (Fabris, 2008, pp. 120-121), outros aproximam-se da vertente prática e defendem que à leitura e análise das obras, deve-se acrescentar uma linha de produção. Insistindo que os discentes tenham a possibilidade de realizar filmes, passando de espectadores a produtores de cultura (Fantin, 2007, p. 11). Todavia, entre uma e outra concepção, encontram-se todo o tipo de convicções.

As diferenças ideológicas entre estudos tornam visível a existência de um espectro de posturas que podem ser implementadas em função do perfil e dos objetivos de cada escola e curso. De qualquer modo, destacam-se as metodologias plurívocas. Designadamente, para Lobo (2005) a utilização do cinema na escola realiza-se através de três sentidos: “ensinar com”, “ensinar pelo” e “ensinar o cinema”. Segundo a autora, a última possibilidade, a mais importante das três, diz respeito ao ensino do filme “como resultado de uma linguagem e história específicas” (Lobo, 2005, p. 353). Da mesma maneira, Fantin (2007, p. 1) sugere que se deve abarcar três dimensões entrecruzadas: educando com, para e sobre o cinema. Estas concepções deixam claro que uma pedagogia filmica é polivalente, metamorfoseando-se em função das particularidades do campo educacional.

Adicionando uma tonalidade a essas teorias, Lopes (2007, p. 29) defende que o ponto de partida é pensar o cinema como meio capaz de gerar reflexões sobre “questões políticas, filosóficas, sociológicas, antropológicas e educacionais” e também como instrumento que desperta “o interesse pelo estudo”. Partilhando a mesma visão, Lauro António (1998, p. 20) admite que o cinema deve ser ensinado “enquanto linguagem”, mas reconhece que pode ser empregue “como mero auxiliador de ensino”. Com estes dois reconhecimentos somos recordados que a educação para o cinema não se deve apresentar como uma imposição, mas que acima de tudo é a sua instrumentalidade que a torna apelativa para ser absorvida pela comunidade educativa.

Independentemente das abordagens distintas, num aspeto os estudos convergem: educar para o cinema presume criar uma pedagogia em torno de um domínio artístico. Assim, como ressalta Javier Felici (2007, p. 67), “seja como recurso transversal, seja como objeto de estudo em si”, apesar de os filmes se ajustarem a um papel na sala de aula, indo ao encontro das disciplinas, deve-se empregar uma metodologia de trabalho em função de cada obra. Mesmo que o professor sinta a necessidade de privilegiar os conteúdos curriculares, nunca deve perder de vista o filme e a proposta que definiu para o abordar. A seu tempo perceberemos que encontrar esse meio termo é o busílis deste paradigma.

Com alguma insistência, a maioria dos autores acredita que a obra cinematográfica tem de ser protagonista do trabalho em sala de aula, provocando um diálogo e fomentando “a sensibilidade e a criatividade” (Lobo, 2005, p. 354). O filme pode ser pensado “a partir da função social da escola no mundo contemporâneo” (Fusari, 2009, p. 37), mas sempre com vista a questionar a obra enquanto produção cultural coletiva (Alves da Silva, 2014, p. 365). Quando inserida na sala de aula, é categórico

que a obra ocupe o centro da planificação pedagógica.

Nenhuma das perspectivas convocadas antagoniza que o professor pense o filme dentro do seu planeamento (Napolitano, 2009, p. 23). A última coisa que se pretende, como António (1998, p. 29) refere, é que o cinema se torne uma “fonte de preocupações escolares”. As obras cinematográficas podem ter muitas funções nos programas, podendo ser utilizadas em função do estilo, dos objetivos de ensino ou do conteúdo da disciplina (Champoux, 1999, p. 5). O mais importante é que a obra transite entre “artefacto” e “mediação do conhecimento escolar” (Carlos, 2017, p. 563). No entanto, isso não invalida que se mantenha a atenção voltada para o cinema como arte e meio de expressão artístico. Ainda que pelo meio se abra espaço para outras matérias, é perentório que a sétima arte seja sempre o ponto de partida e de chegada.

Como apontam Cardoso e Mendes (2018, p. 149) o cinema é “uma área de conhecimento com a sua identidade autónoma no seu estudo e no seu ensino”. Ainda que possa ser utilizado pelas instituições escolares para aceder a vários aspetos, como “sociais, culturais, históricos, literários e políticos” (Pinto *et al.* 2020, p. 46), o grande objetivo da *literacia filmica* é construir um processo de consciencialização que assente na valorização desta arte. Sergei Glotov e Sirkku Kotilainen (2021, p. 2) são claros quando referem que a *literacia filmica* deve ser encarada como a aquisição de “competências que permitam compreender os diferentes aspetos do cinema”: a história do cinema, o funcionamento da indústria cinematográfica e o domínio da linguagem filmica. Assim, a aprendizagem integral do cinema deve prevalecer.

Estipuladas as direções que podem ser seguidas, cabe-nos referir que esta educação tem de ser composta por várias linhas programáticas. Esse é um dos pontos onde a *literacia filmica* se toca com a programação cinematográfica. Programar filmes em contexto escolar começa com perceber que existem “públicos diferentes para filmes diferentes” (Independent Cinema Office, 2018, p. 11). Cada faixa etária tem de beneficiar de uma instrução adaptada à sua idade, capacidades, necessidades e preferências (Lardoux, 2014, p. 18) e cada ciclo de ensino requer diferentes pedagogias.

Nesse seguimento, a educação para o cinema exige uma “invenção permanente” (Lopes, 2007, p. 44). Para incorporar “experiências culturais, apreciação estética, compreensão crítica e produção criativa” (Burn & Reid, 2012, p. 315) a oferta educativa deve ser composta por um leque alargado de atividades. Os professores não podem ficar presos a um método de trabalho. Não devem insistir somente no visionamento de filmes para “impulsionar debates sobre temáticas” (Marcello & Fischer, 2011, p. 514). Por muito que o foco esteja nas aprendizagens teóricas, é vital a presença de um calendário diversificado, capaz de sustentar a tal “dimensão transversal, multidisciplinar e multicultural” (Cardoso & Mendes, 2018, p. 149) e não ficar espartilhado pela teoria. Outras iniciativas que façam proveito da riqueza desta forma de arte devem ser aplicadas.

Para além de dimensões como a analítica e a crítica (Fantin, 2007, p. 11), acionar outras atividades vai permitir que o processo ensino-aprendizagem não seja dominado pelo educador e possa ser partilhado com os alunos. A participação e o envolvimento dos discentes em atividades que superam

a sala de aula é importante na abertura de novas habilitações e no aprofundamento da relação com o cinema enquanto prática cultural. As atividades vêm com custos associados que nem sempre são suportados pelas escolas. Ainda assim, insiste-se que as mesmas ultrapassem o recinto escolar e transitem entre o lúdico e o pedagógico: o professor deve ensinar a história do cinema; criar atividades em torno dos filmes; promover debates; atribuir tarefas aos discentes; realizar visitas de estudo e organizar saídas às salas comerciais. Como tal, incorporar o cinema nas escolas, além de ser uma permanente reinvenção, “pressupõe alterações na organização do trabalho” escolar (Lopes, 2007, p. 87), bem como uma rutura das pedagogias conservadoras e tradicionais.

Por caber aos professores administrar este ensino, a literatura coloca grande ênfase na sua figura. Noutros tipos de programação cinematográfica os docentes equivaleriam à figura do “intermediário cultural” (Bosma, 2017, p. 6) ou mesmo dos programadores, no sentido em que “dão forma à cultura cinematográfica” (Rastegar, 2016, p. 183). Analogamente, sem os professores os projetos não vão adiante. Tendo a tarefa de ensinar o cinema como disciplina e como forma de arte, dentro da escola os docentes encontram-se no centro das operações, mas em sala de aula exercem o papel de mediar o encontro dos alunos com as obras.

Posto isto, muitos autores insistem que se colmate desde cedo a “carência a nível da preparação básica do professor” (Chaves *et al.* 1993, p. 107). Por estarmos a lidar com pedagogias inovadoras que “exigem professores comprometidos e informados” (Clarembaux, 2010, p. 147), a aposta numa linha de trabalho com os docentes é indispensável<sup>18</sup>. De acordo com o BFI (1999, p. 47), grande parte dos impedimentos para a execução destes programas decorrem quase sempre “da formação inicial limitada ou inexistente” que os professores detêm.

Esta questão tem sido de tal modo debatida que uma grande porção dos estudos reconhece que um frutífero plano de *literacia filmica*, exige do professor a “aquisição de novas habilidades” (Linhares & Ávila, 2017, pp. 95-96). Por se tratar da prática cultural com mais expressão entre crianças e jovens, é fulcral a preparação dos docentes, que mais não seja numa ótica de os manter atualizados. Como Lobo (2005, p. 355) afirma, a formação “deve ser, para os professores, prévia, e para os alunos, posterior”. Se educação para o cinema deve ser uma descoberta para o aluno, deve-o ser, em primeiro lugar, para todos os atores educativos.

Terminando este subponto, constata-se que as múltiplas filosofias e a ampla possibilidade do cinema, geram um debate interrupto. No entanto, quando a sétima arte entra no espaço escolar os obstáculos multiplicam-se. Tanto pela sua diversidade de linguagens e técnicas (Reia-Baptista, 2012, p. 86), como pela natureza imprevisível do trabalho escolar, as probabilidades de insucesso e subversão deste ensino são elevadas. Em última instância, tudo está dependente das abordagens que são feitas, mas maioritariamente, diríamos, da forma como as mesmas são antecipadas.

---

<sup>18</sup> Segundo Pacheco (2016, pp. 69-70), a formação de professores começou a ser promovida pela UNESCO nos anos oitenta, no âmbito da educação para os *media*.

### **Equacionar os fatores externos e internos**

As diferentes perspectivas que vão eclodindo dos estudos não deixam dúvidas que muitos caminhos podem ser trilhados para empregar o cinema nas escolas. Mas é necessário ter em conta que a educação para o cinema está dependente de fatores de ordem interna e externa, que em muito ultrapassam as hipóteses formuladas. Para chegar ao âmago deste paradigma não basta explorar a sua construção com base em propostas pedagógicas, igualmente esclarecedor será examinar os “condicionalismos vários” (Gomes, 1973, p. 12) associados a este ensino. Quanto mais se avança nas potencialidades da *literacia filmica*, mais nos apercebemos dos constrangimentos que a têm cercado e que induzem comportamentos e hábitos indesejados.

Na pirâmide dos fatores que se constituem os grandes desafios para as instituições escolares, o topo é ocupado pelos elementos externos, que tanto aperfeiçoam como condicionam a exequibilidade dos programas. Em causa estão problemas relacionados com a “escassez de recursos na escola”; “o mau estado dos equipamentos necessários ao uso da imagem” ou o facto de a “estrutura física da sala de aula” não ser “adequada à utilização da linguagem visual” (Calado, 1994, pp. 101; 114). Complementando esses, “as pesadas cargas horárias” e a “excessiva rigidez pedagógica” (Leão, 2018, p. 158) podem ser elencados como outros fatores contextuais comuns.

Embora esta educação ocorra principalmente na escola, como já deixámos claro, um programa de *literacia filmica* deve ter força para ultrapassar o recinto escolar (BFI, 1999, p. 16). São essas atividades que abrirão ainda mais os horizontes dos discentes. Desse modo, vale acrescentar um fator pouco mencionado: a falta de interlocutores que apoiem as escolas e as ajudem a diversificar a oferta educativa. Essa é outra barreira que dificulta o funcionamento da educação para o cinema. Se as escolas atuarem isoladas, a tendência é para se retraírem, acabando a *literacia filmica* por se tornar mais num entrave do que num sistema vantajoso a adquirir.

Em todo o caso, se/quando ultrapassadas as barreiras materiais é tempo de lutar contra outra agravante: a “condição dicotómica” do cinema (Linhares & Ávila, 2017, p. 99). Continuando a provocar relutância nas instituições escolares, como declaram João Pinto et al. (2020, p. 46) “a ambivalência” do cinema como arte ou “indústria de lazer” tem implicações “na forma como é visto pelos agentes da educação”. Por estar muito associado às produções norte-americanas dos grandes estúdios e à cultura de massas, o cinema afasta os professores. Muitos dos quais convencem-se que este último não é tanto uma arte mas mais uma forma de “puro entretenimento” (Bergala, 2022[2002], p. 151). Derivado de convicções tais, parte dos problemas existentes no trabalho com os filmes são indiscerníveis tanto de um desconhecimento como de um estigma.

Como nos relembra Rosália Duarte (2002, p. 20) a falta de credibilidade no cinema como componente curricular provém da “crença, mais ou menos comum, de que a relação com produtos audiovisuais”, como a televisão e o cinema, atuam “de modo negativo na formação de leitores”, podendo contribuir para que os alunos se desinteressem pelas atividades mais sérias. Quando presenteados com a possibilidade de usarem o cinema nas aulas, o resultado acaba por ser uma “resistência do corpo

docente” (Leão, 2018, p. 158). A sensação que predomina é que o cinema irá substituir ou “pôr em segundo plano” (Lopes, 2007, p. 40) a leitura e a escrita. Esse pessimismo, que reencontraremos no plano empírico, tem intoxicado o seu percurso dentro do sistema educativo, rodeando-o de um descrédito que condiciona não apenas a inserção como, posteriormente, a sua INTELEÇÃO.

Devido a esse dissentimento, esta educação pretende oferecer aos alunos e professores “um horizonte histórico e estético mais amplo” (Lopes, 2007, p. 101), dando-lhes a conhecer produções provenientes de todos os cantos do mundo (Pereira, 2011, pp. 1; 7; Löhmus, 2020, p. 7; Moreira, 2017, pp. 2; 4; BFI, 1999, p. 20). Excluindo os cineclubes e os festivais, restam as escolas para quebrar as tendências do mercado e “estimular as mudanças nos hábitos e padrões de consumo dos discentes” (Glotov & Kotilainen, 2021, p. 2). Tomando lugar na Europa, onde as audiências há muito estão “acostumadas aos valores e ao imaginário dos filmes de Hollywood” (Valck, 2007, p. 59), é particularmente importante que este ensino dedique uma linha de trabalho para que os discentes se familiarizem com outras formas de pensar e fazer cinema<sup>19</sup>, desconstruindo os padrões que durante décadas têm vindo a ser projetados pela indústria norte-americana.

Habituar os alunos a consumir cinema “diferente daquele que acriticamente consomem no seu dia-a-dia” (António, 1998, p. 27) e a desenvolver um pensamento crítico, será a grande missão. Estudar o cinema de Género e o *Arthouse*, bem como as diferenças que os separam, também é uma via para desconstruir os ideários semeados pelas produções dominantes e aproximar as crianças e os jovens da conceção europeia de fazer cinema, desmistificando a ideia de que toda a produção cinematográfica tem de seguir as feições das obras de grande escala hollywoodescas. Mais à frente teremos a oportunidade de perceber como o PNC se situa em relação a estes assuntos.

Da mesma forma que ao terminarem a escolaridade obrigatória é esperado que os alunos deixem a escola detentores de uma vasta bagagem de conhecimentos, nesta educação as competências a adquirir são inúmeras e, embora algumas vezes mais abstratas, não deixam de ser tangíveis. Enquanto conceito a literacia carrega consigo uma multidimensionalidade, não devendo ser encarada com uma conceção simplista, que opõe “literacia a iletrismo” (Ávila, 2008, p. 88). Nos programas de *literacia filmica*, não se trata apenas de os alunos verem ou não certos filmes.

Além de aprenderem a gramática visual (Calado, 1994, pp. 18; 21), é vital ensinar os alunos a despertarem um perfil crítico; a reconhecerem as características próprias de cada género (Fabris, 2008, p. 126); a diferenciarem as diferentes vagas e correntes cinematográficas; a saberem analisar, interpretar e formar um discurso em torno dos filmes e até a familiarizarem-se com noções básicas de produção. Ou, aqui com referência ao PNC, ensinar-lhes a qualidade e força do cinema português (Mendes, 2018, p. 44). Estes são objetivos transversais e que representam diferentes graus de conhecimento.

---

<sup>19</sup> Como explorámos no subcapítulo 1.1, a ideia de “despoluir” os efeitos da presença norte-americana e de aceder a outras culturas é protuberante na(s) realidade(s) europeia(s). Estudos recentes como o do BFI (2019) ou de Glotov & Kotilainen (2021), procuram usar a educação para o cinema para aplicar pedagogias “interculturais”: por meio dos filmes, estudam-se assuntos como o multiculturalismo, a diversidade, as minorias ou a imigração, e assim se disseminam os valores da Europa contemporânea junto das crianças e dos jovens.

Voltando às típicas condicionantes do contexto escolar, uma vez mitigadas, os problemas passam a ser de outra natureza. Como foi sublinhado, o cinema encerra uma multidimensionalidade que pode ser uma espada de dois gumes. O seu potencial é muito vasto e pode ser um “veículo com múltiplas implicações pedagógicas” (Reia-Baptista, 1995, p. 106). Daí que seja importante estipularem-se objetivos e metas mensuráveis. O lado positivo é que se pode seguir vários caminhos viáveis (Gomes, 1973, p. 16). O negativo é que uma má exploração pode originar uma perda na sua infinitude, o que é suficiente para setenciar qualquer projeto ao fracasso.

Um exemplo disso encontra-se na falta de coerência pedagógica, que impossibilita que se chegue a um meio termo. Designadamente, é comum os professores ficarem presos num limbo, oscilando entre duas posturas: ou evitam aprofundar os filmes com receio de roubar tempo a outras atividades (Champoux, 1999, p. 12) ou usam os filmes como entretenimento, ocupação do tempo e como substitutos das aulas. Trata-se, ora de um alheamento, ora de um aproveitamento (Lobo, 1999, p. 117). Na linha dessas discrepâncias pedagógicas, a instrumentalização é um dos constrangimentos que surge com mais recorrência e ao qual passaremos a dar o devido destaque.

### **Antecipar más práticas: uma tríade pedagógica**

A fronteira entre achar que o cinema como fenómeno cultural é suficiente para se dar a conhecer aos alunos ou usá-lo como tática de ensino é muito ténue. Como garante Isabel Calado (1994, p. 19), dada as suas potencialidades, a imagem tem tendência a ser reconhecida pelos educadores “enquanto auxiliar de comunicação pedagógica” e por isso, facilmente se torna um recurso para “transmitir aos alunos determinados conteúdos temáticos”. Com as imagens em movimento, e em particular com o cinema, esta afirmação ganha ainda mais força.

Desde que o cinema é uma realidade nas escolas ou, fraseando de forma mais rigorosa, desde que é possível mostrar filmes nas aulas, a tendência dos docentes tem sido tentar relacionar o conteúdo que está a ser administrado na aula de maneira que o aluno “possa desenvolver uma afinidade maior” com o mesmo (Linhares & Ávila, 2017, p. 93). Naturalmente, “cada pessoa ou grupo” pode utilizar os filmes “de acordo com suas convicções” (Pacheco, 2016, p. 100)<sup>20</sup>. Contudo, a partir do momento que os professores se deixam ludibriar pelo seu potencial ilustrativo, o que é frequente acontecer, a propensão para incorrerem numa inadequação do seu uso é manifestamente elevada.

Em conformidade, e como argumenta Bergala (2022[2002], p. 39), a adoração da escola pelos “grandes temas” que são “úteis em termos de educação geral e cívica”, faz com que o cinema não saia “engradecido, nem sequer respeitado”. Além de não ser o aproveitamento mais correto, a instrumentalização é arriscada pela subversividade que contém. Esse tipo de integração nas aulas tem servido propósitos vários que o desvia, com frequência, dos objetivos de uma educação para o cinema.

---

<sup>20</sup> Aprofundando um pouco mais esse tópico, a dissertação de Pedro Neves (2011) explora brevemente como a dimensão pedagógica dos filmes se cruzou/cruza com a dimensão propagandística. Tornando claro que, ao longo dos tempos, a escola também tem sido um espaço predileto para um aproveitamento ideológico.

Todavia, uma vez que é um comportamento regular, importará compreender o que motiva este hábito. Atente-se às seguintes propostas metodológicas.

Tratando-o como um elemento articulador do conhecimento escolar, Erenildo Carlos (2017, p. 563) defende que o filme, enquanto “artefacto visual riquíssimo”, deve ser estudado pela escola “como se estuda um texto”; já Ricardo Zamora e José Torrent (1998, pp. 88-90) acreditam que a predisposição do cinema como fonte de conhecimento deve ser aproveitada para as aulas de História, dando a conhecer certos aspetos de qualquer época; para Anacleto Ferrer et al. (1998, p. 79) o cinema nas aulas é uma possibilidade de ensinar filosofia e por isso os autores defendem uma pedagogia que se centra numa análise filosófica do carácter textual do filme; Santa Ameijeiras e Juan Morón (1998, p. 125) acreditam que o professor deve descodificar a obra por forma a servir os interesses do programa, o que levará a uma aprendizagem mais prolífica. A conclusão a extrair é que existe especial interesse em empregar os filmes como se de um suporte se tratasse.

No nosso entender, estes métodos incorrem numa visão que além de contestável, deve ser contrariada. Não só este tipo de uso não tira proveito do verdadeiro potencial dos filmes, como os limita. Ao partir da convicção de que são o pretexto ideal para o desenvolvimento de certas atividades (Fantin, 2007, p. 5), os professores acabam por tornar as obras cinematográficas num recetáculo que acolhe outros temas relacionados com a disciplina e quase nenhuns, ou muito poucos, relacionados com as artes cinematográficas. Através desse costume se vai favorecendo o argumento de que os filmes não podem entrar na escola pelo próprio pé, sem estarem amarrados a temáticas ou disciplinas (Duarte, 2002, p. 94) consideradas mais relevantes.

Um plano de *literacia filmica* não deve ser uma medida draconiana para as escolas e muito menos para os professores. Em nenhum momento se defende que os filmes não podem ser relacionados com os tópicos a lecionar. O uso do cinema em sala de aula deve cobrir uma variedade de assuntos (BFI, 1999, p. 36). Sabemos bem que a ampla possibilidade curricular do cinema pode ser usada “para lançar uma luz” sobre outros conhecimentos (Zamorra & Torrent, 1998, p. 87; Lardoux, 2014, p. 17). Que através do cinema se pode chegar ao inglês, ao francês, à música ou à literatura (Reia-Baptista, 1995, p. 107) e até certo ponto é natural que se utilizem os documentários e as ficções como “instrumento de informação” (Neves, 2011, p. 48). Se não fosse esse tipo de uso, provavelmente os alunos nunca chegariam a cruzar-se com determinadas obras. O erro crasso de uma estratégia instrumental é que encara a *literacia filmica* de forma unívoca.

Quando uma metodologia instrumental é a única a ser empregue, “quando o cinema se reduz no espaço formativo a isso” (Fantin, 2007, p. 5), não indo além do uso “ilustrativo ou casual” (Napolitano, 2009, p. 14) está-se a retirar-lhe força. Quando se torna as obras reféns de outras matérias acreditando que isso as legitima, nega-se a importância do cinema (Lopes, 2007, p. 65). Resume-se tudo às palavras de Bergala (2022[2002], p. 68): “se queremos disfarçar a cultura para a tornar mais apetecível ou mais digesta, é porque estamos profundamente convencidos de que se trata de um comprimido amargo cujo sabor é preciso disfarçar”. Esse é o antípoda do que a educação para o cinema preconiza.

Tal como a programação cinematográfica, seja ela para festivais ou para superfícies multiplex, a *literacia filmica* tem como meta obter, a longo prazo, o “desenvolvimento de audiências”; a construção “de um novo público”, o aumento da “procura geral” e a salvaguarda e retenção do público já existente (Bosma, 2017, p. 28). Transpondo para a realidade nacional, em causa encontra-se também a necessidade de formar “mais espectadores para as salas de cinema” e “com outros critérios de exigência” (Lobo, 2005, p. 357)<sup>21</sup>. Ou, segundo define Cláudia Moreira (2017, p. 4) a respeito do objetivo do PNC, formar um “novo tipo de espectador”. Como tal, é imperativo que não nos conformemos com uma “escola apática e acrítica” (Neves, 2011, p. 97) e se deixe “algo para o aluno construir” (Calado, 1994, p. 97). Acima de tudo, devemos recusar a instrumentalização como prática normativa.

Feitas as críticas, que alternativas podem, então, ser fornecidas para contrariar as práticas instrumentais? José Fusari (2009, p. 40) defende que o ideal é partir da obra para uma leitura transdisciplinar. O professor deve usufruir da multidisciplinaridade do cinema para produzir uma multiplicidade de leituras. Pode-se abordar a matéria ao relacioná-la com o conteúdo do filme, mas dando primazia à narrativa, à estrutura, à técnica e ao contexto da obra filmica.

A melhor forma de empregar os filmes no âmbito de uma aula como história, é acompanhar a obra de “uma teoria consistente” e deixar claro, antes de mais, que o filme é apenas “uma forma de conhecimento” (Lopes, 2007, pp. 45-48). Envolver o filme numa linha teórica e num exercício coletivo, relacionados com a obra e a aula em si, é uma das técnicas na qual os educadores devem apostar. Ao aplicá-la, permite-se que o filme seja explorado num ato coletivo, sem descurar quer os conhecimentos técnicos, estéticos e artísticos, como os educativos. Ou obrigar o professor a favorecer uns em detrimento dos restantes.

De forma semelhante, mas com implicações distintas, vale lembrar uma outra força opositora: a tendência para uma pedagogia passiva, na qual os alunos são apresentados aos filmes e o trabalho de análise é conduzido pelo professor. Essa “pedagogia dirigista”, que faz do aluno um ator que consome e reproduz fielmente (Calado, 1994, p. 83) contraria o pressuposto de converter o sujeito escolar num sujeito crítico (Lopes, 2007, p. 86). Segundo preceituado pela UE é através da educação formal que se afasta os alunos do “cinema mundial dominante” para os colocar em contacto com o cinema “dominado” (Aumont & Marie (2009[2008], p. 201). De modo que uma postura relativista, de que qualquer prática serve (Marcello & Fischer, 2011, p. 513) deve ser evitada. Uma pedagogia instrumental, passiva ou relativista não se coadunam, de maneira alguma, com o espírito da educação para o cinema. Nem com nenhum sistema educacional que se diga saudável.

---

<sup>21</sup> Ainda que comungue de várias pedagogias e abordagens semelhantes, um plano de educação para o cinema não pretende replicar as práticas dos Cursos Artísticos Especializados. Como Bergala (2022[2002], p. 47) resume: um é “ensino” e o outro iniciação”, tratando-se de sistemas educativos distintos.

Em sùmula, por surgirem com mais frequênciã, estes sãõ alguns dos problemas que hostilizam esta educaçãõ. Contudo, se é verdade que os constrangimentos evidenciados sãõ problemáticas gritantes, que ocupam a literatura, nãõ se pode declarar que sãõ surpreendentes. Longe de um assumido ato de oposiçãõ, qualquer metodologia contestável pode ser justificada pela falta de conhecimento que subsiste há décadas. Mais do que serem problemas em si, sãõ sintomáticos tanto das complexidades que envolve trabalhar com o cinema, como da falta de conhecimento que ainda cerca este paradigma.

### **Algumas notas para pensar os programas de *literacia fílmica***

Como se pode refletir com base no que tem vindo a ser descrito, por todos os elementos que as escolas sãõ obrigadas a considerar, e para o qual ainda nãõ há muitas luzes, o que a *literacia fílmica* tem de único também possui de exigente. Neves (2011, p. 93) afirma que “uma nova áreã curricular implica novos conteúdos, novas competências a adquirir”. Ao que podemos somar as palavras de Mendes (2018, 38) para quem envolve também uma “profunda mudançã de mentalidade” dos agentes envolvidos. A introduçãõ da sétima arte no meio escolar pressupõe um procedimento que rompe com as didáticas convencionais, esse é um dos grandes riscos. Como tal, a escola tem de ser convidada a pensar a educaçãõ para o cinema, mas sobretudo auxiliada para transitar para este ensino.

Como temos vindo a enfatizar, apesar da sua recente criaçãõ, os programas de *literacia fílmica* têm sido pouco explorados pela lente académica. Nãõ é possível saber ao certo os motivos que têm levado a uma escassez bibliográfica sobre o funcionamento dos dispositivos que operam em alguns territórios. Partindo da bibliografia selecionada, suspeita-se que tal se deve aos investigadores darem mais prioridade às pedagogias em torna das “regras de expressãõ, aparatos técnicos, gêneros e estilos, tradições narrativas” do cinema (Napolitano, 2009, p. 12) ou ao facto de ser (praticamente) impossível criar um programa europeu. Seja como for, o resultado é que uma quantidade considerável da literatura dá primazia às vias que os educadores podem adotar, deixando para segundo plano o facto de permanecer uma certa opacidade sobre como as escolas podem integrar um modelo desta natureza.

Com frequênciã, algumas das pedagogias desenhadas acabam também por se esquecer do lugar relegado do cinema na escola e parecem nãõ se focar no facto de o cinema nãõ constar “diretamente nos currículos disciplinares” (Mendes, 2018, p. 37). Apesar de a criaçãõ de programas e planos, quando comparado com disciplinas como a música, o cinema continua a nãõ ser reconhecido como fulcral “para a formaçãõ integral dos jovens” (Mendes, 2021, p. 84). Com fortes implicações na forma como a *literacia fílmica* é percecionada pelos agentes educativos, essa marginalidade deve ser suficiente para nos obrigar a repensar a sua pesquisa.

Nesse sentido, embora a produçãõ bibliográfica faculte direções a quem desempenha este trabalho, defendemos que essa nãõ se constitui a única necessidade. Lardoux (2014, p. 29) aponta que uma das “restrições que devem ser levantadas” tem a ver com a “falta de estatísticas”, que continua a nãõ permitir obter um “quadro geral adequado” sobre esta educaçãõ. Do lado de Glotov & Kotilainen (2021, p. 2), é apontada a falta de estudos que prestem atençãõ a este ensino em ambiente internacional,

para turmas compostas por alunos de diferentes origens. Quanto a nós, acrescentaríamos que estamos perante um formato repleto de características que têm de ser inventariadas. Podemos ir mais longe ao afirmar que parte do sucesso destes programas está dependente de destapar os seus requisitos.

No que a esse ponto concerne, é importante não subestimar a relevância da pesquisa científica. Já aqui ficou claro que foi através da mesma que se teve possibilidade de aceder às várias realidades europeias e delinear estratégias comuns para implementar projetos no terreno. Porque não desencadear, desta vez, uma segunda etapa de trabalhos focada em descortinar os modelos que circulam em alguns países? Tal linha de pesquisa poderia informar os agentes culturais e educativos, com vista a auxiliar as escolas a casarem os recursos que têm com aqueles que devem adquirir.

Até lá continuam a ecoar algumas perguntas: como garantir que os professores dispõem dos recursos e conhecimentos necessários para encaixar o cinema na sua planificação? Que contributos podem as instituições não-escolares mobilizar? Que relações se devem fomentar entre instituições culturais e educativas? Quem deve ser responsável pela construção de um cânone fílmico no qual se vai ancorar esta educação? Como certificar que as escolas se adaptam a este sistema? Estas são algumas das questões que surgem do contacto com a bibliografia e às quais, através do nosso estudo, tentaremos responder.

## CAPÍTULO 2. METODOLOGIA

### **O tema, o objeto e a definição da questão central da investigação**

As possibilidades de estudar o cruzamento entre o universo da educação com o do cinema são várias. Poderíamos remontar aos primórdios da sétima arte para analisar o seu potencial pedagógico ou estudar como a mesma tem vindo a entrar na educação escolar obrigatória, para referir apenas duas hipóteses gerais. Porém, priorizámos o que Umberto Eco (2007[1977], p. 45) designa de contemporaneidade do tema e situámo-nos na *literacia filmica*, estudando o Plano Nacional de Cinema, que é responsável pela entrada da sétima arte no sistema educativo português.

Escolhidos o tema e o objeto, voltámos a restringir o campo de trabalho (Eco, 2007[1977], p. 35; Marconi & Lakatos, 2003[1985], p. 45). Dentro do PNC sobressaíam diversas linhas de abordagem. Podíamos, a título de exemplo, ter optado por realizar um estudo de públicos, avaliar o impacto do Plano na aquisição de conhecimentos dos discentes ou até um estudo de caso a uma escola. A nossa abordagem foi, como John Creswell (2007, p. 102) descreve, enquadrada na literatura. Partimos do contacto com a bibliografia, de uma carência identificada, para afunilar o interesse e encontrar o núcleo da investigação. Impulsionou-nos a premissa de que falta conhecer com mais detalhe os programas de *literacia filmica*.

Para não perder de vista a direção da pesquisa, depositámos ênfase na formulação da questão central, tendo recorrido, para o efeito, a vários autores. Além de espelhar a “necessidade do estudo” (Creswell, 2007, p. 102), pretendeu-se que a questão delineasse o caminho que queríamos traçar. Enquanto preditor do tema, ela marca o tom da investigação, mas tal como aconselha Jane Agee (2009, p. 431), molda todas as fases do processo. Seria importante que fosse norteadora, à qual se podia retornar a qualquer momento.

Apesar de seguirmos o pressuposto de Marina Marconi e Eva Lakatos (2003[1985], p. 162), que defendem que a questão deve delimitar o assunto e extensão do tema, foi particularmente importante preservar uma certa abertura. O nosso intento era traçar uma abordagem exploratória, indo à procura de descobrir, por meio da compreensão do modelo do PNC, como se operacionaliza um programa de *literacia filmica*. Pelo que, indo ao encontro da essência de uma investigação qualitativa que, segundo Alan Bryman (2012[2001], pp. 85; 90) tendem a ser mais abertas, formulámos uma questão que não fosse demasiado fechada nem demasiado ampla.

A questão - quais são as lógicas, os recursos e as ações implicados na construção do Plano Nacional de Cinema - transporta e divide os três níveis entrelaçados que se pretende investigar. Fraseamo-la de modo que nos permitisse ir à procura de investigar algo em específico sem formar pré-conceitos, abrindo espaço para várias teorias. Até chegar à versão final, submetemo-la aos critérios de construção de Raymond Quivy e Luc Campenhoudt (2005[1995], pp. 32-41): para que fosse precisa, apontando as três dimensões a estudar; unívoca e concisa, voltando a atenção para a operacionalização do PNC; realista e adequada aos meios que se detém enquanto discente, focando em três componentes às quais se teria acesso; aberta a várias respostas, sem intenções de comprovar ou refutar qualquer

hipótese; que abordasse o atual funcionamento e que desse a conhecer, e não apenas descrever, o Plano. O mais importante é que dissipa quaisquer dúvidas de que se trata de um estudo qualitativo, de índole descritiva, dedicado a analisar e a tornar compreensível o modelo do PNC.

### **Entrevistas exploratórias e semiestruturadas**

Como política pública, o PNC tem um campo no qual intervêm múltiplos agentes. Para tocar essas três dimensões e proceder a uma construção do conhecimento (Kvale, 1996, p. 15), procurámos dialogar com quem desempenha funções no Plano. Interessava-nos aceder às lógicas, aos recursos e às ações a partir de quem o operacionaliza diariamente. Assim, recorreu-se à entrevistas como principal forma de obter “normas e status institucionalizados, de conhecimento geral e facilmente verbalizáveis” (Costa, 1986, p. 141). Tal como argumenta Vitor Ferreira (2014, p. 167), este método potencia “uma forma relativamente económica e acessível a um largo conjunto de material empírico”. Tornando-se a principal fonte de obtenção de dados, e como forma de ilustrar a descrição do estudo, considerámos ser o método que melhor servia a nossa proposta.

Dado que o estudo exigia estabelecer uma relação com estes membros, e sabendo que é recorrente o “empréstimo” de técnicas e conceitos entre áreas (Burgess, 2002[1984], p. 13), recorremos a alguns autores e obras da área da antropologia (Lofland *et al.* 2005[1971]; Spradley, 1979; Staples & Smith, 2015). Não só para gerar maior riqueza metodológica, como para auxiliar a preparação das entrevistas e o seu desenrolar. O cronograma do processo investigativo baseou-se nas sete etapas de Steinar Kvale (1996, pp. 87-88), iniciando na tematização, passando pela conceção dos guiões, realização das entrevistas, a transcrição, análise, verificação e terminando no relatar dos resultados.

Cada indivíduo ocupa uma função e habita um contexto. Desde logo, a ideia foi obter dos atores sociais declarações sobre o seu trabalho (Costa, 1986, p. 142) e assim tornar “o invisível no visível” (Staples & Smith, 2015, p. 15). Interessava-nos particularmente que os participantes explicassem a atividade que exercem para dar vida ao Plano, realçando, com isso, o trabalho de cada instituição, que é parte de um todo. A partir da multitude de perspetivas capturadas, o intento foi compreender a complexidade (Kvale, 1996, p. 7) do Plano e construir, por via da subjetividade dos dados e com devida parcimónia, um retrato a seu respeito.

Na fase embrionária da pesquisa, detetou-se que muitos atores sociais estavam ligados ao Plano. Nesse sentido, para não se perder o foco e como forma de viabilizar o trabalho, apropriando-o ao espaço temporal característico de um mestrado, cingimo-nos à equipa principal. Desde cedo que uma das intenções era variar as entrevistas ao escolher uma amostra de participantes (Creswell, 2007, p. 64) que exercessem funções distintas. Por isso se privilegiou na análise a complementaridade no lugar da comparabilidade, por considerarmos que esta última se apresentava fraca.

Na etapa preliminar, identificou-se Elsa Mendes da Direção Geral da Educação (DGE) como a “*gatekeeper*” (Burgess, 2002[1984], p. 39; Lofland *et al.* 2005[1971], p. 40). Como coordenadora nacional do PNC, encontra-se num “lugar de preponderância na unidade social em estudo”, pelo que

seria apenas natural que se desenvolvesse junto dela um contacto mais diligente (Costa, 1986, pp. 132; 139). Enquanto “informante” ou “testemunha privilegiada” (Costa, 1986, p. 132; Quivy & Campenhoudt, 2005[1995], p. 71), exigia uma abordagem distinta.

Além de dar acesso às facetas da organização (Burgess, 2002[1984], p. 39), seria a pessoa indicada para nos confirmar a possibilidade de se efetuar um estudo sobre o Plano e “ligar-nos a outros atores centrais” (Lofland *et al.* 2005[1971], p. 42). Assim, para obter conhecimento prévio e informado de algumas situações a estudar (Ghiglione & Matalon, 2005[1977], p. 88), realizaram-se duas entrevistas exploratórias. Salvaguardando a abertura e flexibilidade dessas conversas (Bryman, 2012[2001], p. 470), ambas seguiram o discurso da coordenadora e ajudaram a encontrar “novos ângulos sobre o tópico” (Kvale, 1996, p. 97). Algo que não era possível por via da pesquisa *online*.

A primeira entrevista decorreu quando ainda se ponderava escolher o Plano como objeto da dissertação. Essa conversa ajudou a perceber a dinâmica interna do PNC e a obter algumas informações que não se encontraria de nenhuma outra forma (Marconi & Lakatos, 2003[1985], p. 198). Esse contacto diversificou o escopo do trabalho e chamou a atenção para aspetos mais amplos (Malbon, 1999 *apud* Bryman, 2012[2001], p. 470). Dela surgiu, por exemplo, que o PNC estava em expansão e que a programação era uma das frentes que merecia destaque.

Na segunda entrevista, certificámo-nos que havia disponibilidade por parte da coordenação para cooperar com o estudo. Em prol de maior eficácia, sondou-se a coordenadora a respeito dos tópicos que podiam/deviam ser contemplados, o que nos ajudou a eleger alguns assuntos que tinham passado despercebidos até à altura. Aplicou-se também a técnica *snowball* (Lofland *et al.* 2005[1971], p. 43; Bryman, 2012[2001], p. 424), pedindo-lhe que propusesse alguns nomes que deviam ser/teriam interesse em ser entrevistados.

No primeiro trimestre de 2023, e já depois de realizada a primeira entrevista semiestruturada com a coordenadora, escolhemos selecionar os participantes que pertencessem a uma das três instituições que dinamiza o PNC. Foi dada atenção a quem influencia o Plano com larga expressão, deixando de fora outras figuras que, sem negar a sua importância, desempenham um trabalho que não está tão envolvido nos três níveis que nos interessava estudar. Assim, além de Elsa Mendes, do lado da Cinemateca Portuguesa integraram o estudo Tiago Baptista, diretor do Arquivo Nacional das Imagens em Movimento (ANIM) e Neva Cerantola, coordenadora da Cinemateca Júnior (CJ). Do lado do ICA, participou Ângela Maciel, funcionária e representante do PNC no Instituto. Para incluir a perspetiva da comunidade educativa, convidámos, por indicação da coordenadora, o professor André Mantas, do Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves (AENG)<sup>22</sup>.

Recorremos a Marconi e Lakatos (2003[1985], p. 199) para a preparação que antecede as entrevistas. Antes de as agendar, estudou-se o trabalho dos participantes e respetivas instituições para, como John Lofland *et al.* (2005[1971], p. 46) declaram, ficar na posse do máximo de informação

---

<sup>22</sup> A tabela das entrevistas pode ser consultada no Anexo A.

possível e sondar a pertinência e adequação dos temas. A redação dos guiões foi feita em comunicação com algumas fontes e bibliografia selecionadas. Durante dois meses recorreu-se a uma “bagagem teórica e metodológica” (Costa, 1986, p. 134) para auxiliar a definição dos tópicos.

Para um cumprimento mais eficaz da nossa proposta, seguimos a noção de James Staples e Katherine Smith (2015, p. 4), em que cada entrevista pode ser considerada como um bloco “para a construção de uma imagem”. De facto, para chegar à “reconstituição de processos de acção, de experiências e acontecimentos” (Quivy & Campenhoudt, 2005[1995], p. 193) sobre o PNC, era importante preservar em cada uma a experiência do entrevistado. Nesse sentido, cada participante foi entrevistado de acordo com a função que exerce.

A informação solicitada abarcou a área, a profissão e a atividade do inquirido desempenhada no âmbito do PNC. As entrevistas foram pensadas, como James Spradley (1979, pp. 462; 465) recomenda, para terem um “propósito explícito” e uma “direção” definida. Para cada conversa fixámos um guia em função de cada perfil. Assegurando a formalidade e os objetivos dos encontros (Ferreira, 2014, p. 173), no primeiro contacto e ainda no próprio dia, os temas, a duração e a agenda da entrevista foram apresentados a cada participante.

Considerando o carácter exploratório e descritivo deste estudo (Creswell, 2007, p. 107) e tendo um foco definido (Bryman, 2012[2001], p. 472), optou-se por empregar entrevistas semiestruturadas. No nosso entender esse formato privilegia a qualidade de especialistas dos inquiridos. Como Bryman (2012[2001], p. 470) aponta, dá-lhes espaço para exporem a sua visão e discursarem sobre o que percebem como importante. O molde semiestruturado permite explorar os assuntos descobertos pela pesquisa e outros que não seriam discutidos (Staples & Smith, 2015, p. 2). Em suma, como denominam Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (2005[1977], pp. 65- 66), fizeram-se entrevistas “de estudo”, com a intenção de aprofundamento e exploração: era importante que os entrevistados aprofundassem os tópicos pré-definidos, sem prejuízo de revelarem outros tantos.

De maneira a evitar uma dispersão, consultou-se a tabela de Bryman (2012[2001], p. 476) que faculta etapas para partir do emolduramento teórico e da questão central para a composição dos guiões. Seguimos o sistema de planeamento de Lofland et al. (2005[1971], pp. 99-103) para redigir um guia que cobrisse diferentes temas, sendo simultaneamente sistemático. Esses procedimentos ajudaram a desconstruir e a agrupar os grandes temas em blocos mais pequenos, permitindo uma visão de quais assuntos deviam ser excluídos, mencionados e em que momentos da conversa.

Para a redação do guião, trabalhou-se com um “quadro de referências” com “questões delimitadas” (Ghiglione & Matalon, 2005[1977], pp. 84; 89), seguindo um esquema de progressão. Isto é, uma lista específica de questões (Bryman, 2012[2001], p. 471), um inventário do que se quer falar (Lofland *et al.* 2005[1971], p. 105). Implementados de forma flexível, os guiões (anexos B-F) comportaram os temas a priorizar (Ferreira, 2014, p. 190). De extrema utilidade foi a utilização do método TAP (Tópico – Aplicabilidade – Perspetiva), de William Foddy (1996[1993], p. 214), que nos ajudou a adequar cada guião ao entrevistado.

Evitando ser-se exaustivo, adotámos o formato de questionário em árvore, onde “a escolha de certas questões é determinada pelas respostas da pessoa às questões precedentes”, o que permite colocar “apenas as questões mais pertinentes” (Ghiglione & Matalon, 2005[1977], p. 64). Para tal, foi incluída uma coluna de verificação para monitorizar os assuntos referidos e, sempre que necessário, para redirecionar a conversa. As perguntas que iniciavam, mudavam de tema ou procuravam informações concretas, foram assinaladas como principais e tinham de ser indispensavelmente colocadas. As improvisadas foram apontadas (Lofland *et al.* (2005[1971], p. 106) e integraram os guiões finais.

Antecipando que em termos de conteúdo as entrevistas seriam muito distintas entre si, optámos por encontrar uma única estrutura. Com essa uniformização, os dados destacar-se-iam, facilitando, mais tarde, a sua categorização. Cada guião foi dividido em blocos, sendo estes últimos, tal como aconselha Robert Burgess (2002[1984], p. 98), formulados para um tempo específico, de maneira a garantir que se cobriam os tópicos mais importantes. O primeiro bloco serviu de contextualização, introduzindo o inquirido e a instituição, procurando criar um ambiente propício à conversa; seguido de dois blocos relacionados com o trabalho do participante no Plano, terminando com um bloco de considerações finais, que solicita um balanço. Esta estrutura foi apresentada de antemão a cada participante.

Em termos de formulação das perguntas, para encorajar respostas mais ricas e detalhadas (Bryman, 2012[2001], p. 470), as mesmas tinham de ser ecléticas, pelo que se incorporaram diferentes tipologias. Procurou-se que assumissem, primeiro que tudo, “um estilo oral, relativamente coloquial e acessível” (Ferreira, 2014, p. 185), bem como uma linguagem apropriada aos entrevistados. Muito importante ainda, como Lofland *et al.* (2005[1971], p. 106) avisam, que fossem abertas para não incitar respostas fechadas. Seguiu-se os nove tipos de perguntas de Kvale (1996, pp. 133-135), com mais relevo para as de “introdução”, usadas no bloco inicial; de “seguimento”, para avançar nos temas; de “especificação” para pedir perspetivas sobre um aspeto ou evento em particular; “diretas” para transitar entre blocos e empregou-se a técnica do “silêncio” para dar espaço aos participantes para falarem. Tentando que fossem todas descritivas (Spradley, 1979, pp. 466) para obter o máximo de informação.

Essa diversificação foi importante para rentabilizar o tempo com os participantes e porque o assunto a ser investigado requeria que a conversa alternasse entre perguntas para confirmar, aprofundar, desmistificar ou descobrir aspetos. Em todos, terminou-se com uma pergunta aberta para não limitar o entrevistado, deixando-o acrescentar informações. A repetição de certas perguntas é deliberada e pretende obter nuances sobre o mesmo tópico. Depois de finalizadas, recorreu-se aos critérios de linguagem de Ghiglione e Matalon (2005[1977], pp. 80-81) e aos de Foddy (1996[1993], pp. 211; 203-204) para avaliar e rever a sua adequação, garantindo que se traduziam numa comunicação eficaz, que não compromettesse a obtenção dos dados.

O trabalho de terreno totalizou três meses, tendo decorrido de fevereiro a abril de 2023. Apesar de facultadas opções, as entrevistas ocorreram em formato *online*, o áudio foi gravado com autorização prévia, para agilizar a interação, tornar mais rigorosa a análise e a exatidão dos excertos citados (Strauss, 1987, p. 63). Dado o pendor descritivo do estudo, considerou-se vantajoso transcrevê-

las. A ordem com que foram efetuadas foi definida segundo um preceito: primeiro a da coordenadora para se explorar uma variedade de tópicos, seguida dos restantes inquiridos onde os assuntos já foram afunilados. Uma regra que seguimos para que houvesse um acerto dos temas e um encadeamento entre os guiões, foi adaptar o guião da entrevista seguinte em função da realizada.

Quanto às técnicas usadas para otimizar as conversas e “assegurar” que o inquiridos se exprimiam “o mais completamente possível”, empregaram-se em regime misto as clássicas e as particulares de Ghiglione e Matalon (2005[1977], pp. 96-100), nomeadamente a “utilização da técnica do “espelho ou do eco”; a “formulação de pedidos neutros”, de “informação adicional”; a “utilização de silêncios permitindo a reflexão” ou, no caso das particulares, a técnica de “incompreensão voluntária” para que os inquiridos fornecessem mais explicações, e a “utilização parcial” de perguntas já realizadas. Usaram-se técnicas de escuta ativa como as de resumo e relançamento (Ferreira, 2014, pp. 187-188) e estudou-se o quadro de Spradley (1979, p. 473) sobre os elementos de uma entrevista etnográfica como boas práticas na condução de uma conversa.

Estas táticas foram importantes para obter mais do que a “contagem superficial” dos fenómenos (Ferreira, 2014, p. 176). Não esquecendo a clara definição dos papéis, o mais importante era que prevalecesse a flexibilidade do guião e do discurso do entrevistado (Lofland *et al.* 2005[1971], p. 105), permitindo uma improvisação “preparada, informada e controlada” (Ferreira, 2014, p. 171). Não se perdeu de vista os três níveis implícitos nos guiões, mas salvaguardou-se o à-vontade do inquirido para se expressar.

Fez-se ainda uso do diário de campo para registar “esparsas notas” sobre informações-chave (Lofland *et al.* 2005[1971], pp. 106; 107), que pudessem abrir espaço para reflexividade e possibilidade de uma interpretação superficial. Nesse aspeto, a nossa metodologia abraçou uma técnica comum na prática antropológica (Strauss, 1987, p. 266): a releitura dos dados do diário em confronto com os das entrevistas. A ideia foi provocar um envolvimento preambular que poderia apontar os temas a serem retratados. Anselm Strauss (1987, p. 26) acredita que se deve empregar essa técnica logo após a primeira entrevista, para o processo não se tornar confuso. Para evitar o sobrecarga de informação, optou-se por uma sobreposição de recolha e leitura da informação.

Como “exercício de autoreflexividade” (Ferreira, 2014, p. 190), usou-se a grelha das entrevistas para comparar as perguntas com as respostas, reproduzindo-se as gravações à procura de pistas que tivessem passado despercebidas. Esse cruzamento permitiu reconhecer padrões que foram emergindo (Burgess, 2002[1984], p. 22). Apesar dessa interpretação no decurso da pesquisa (Costa, 1986, p. 144), a maior parte da observação foi feita depois do trabalho de terreno e em alternância com a redação.

Os dados obtidos resultaram em perto de sete horas de gravações. Para que não se tornasse um processo anárquico, era necessário atribuir sentido ao material. Seguindo orientações de Creswell (2007, p. 67), Bryman (2012[2001], p. 566) e Strauss (1987, p. 23) para tratar e analisar a informação, inspirámo-nos na estratégia da Teoria Fundamentada e na operação de Codificação, que se baseia nos dados recolhidos para formar uma teoria, indo ao encontro da abordagem indutiva do nosso estudo.

Para o tratamento da informação criámos um processamento ancorado em alguns passos da Codificação (Bryman (2012[2001], pp. 568; 576-577) que nos possibilitou fazer uma triagem. Depois de realizada, cada entrevista foi transcrita e examinada mais do que uma vez, resultando na desconstrução de cada uma em blocos temáticos. Dessa forma, fez-se um agrupamento por temas do que foi falado pelos inquiridos, catalogando como: parceiros; orçamento; autonomia, etc. Cada bloco foi marcado com *timecodes* que facilitassem a sua localização.

Numa segunda etapa, discriminaram-se os blocos em componentes mais pequenas, sendo que a cada uma foi imputada um “código”, resultando em rótulos mais pormenorizados como: importância dos parceiros; limites financeiros; autonomia para programar, e assim por diante. De certa forma também se incorporou alguns traços da Análise Temática, particularmente para definir os códigos e os temas (Bryman (2012[2001], p. 580), tendo ficado por aí. O critério que regulou a seleção final foi que cada código identificado nas transcrições pudesse informar um dos níveis, deixando de fora informações, por exemplo, sobre dinâmicas entre membros da equipa. Algo que, apesar de significativo, não convinha ser integrado, uma vez que era demasiado abstrato para ser sustentado apenas com entrevistas. Por essa e outras razões, a análise dos resultados não segue, na totalidade, a estrutura e ordem dos guiões.

Na última fase, os blocos de informação que foram sinalizados entre os vários depoimentos, foram encaixados nos três níveis, começando a gerar a teoria (Bryman (2012[2001], p. 568) sobre cada dimensão. Inspirámo-nos nestes métodos para organizar o “grande corpus de material textual não estruturado” (Bryman (2012[2001], p. 565), assumindo uma utilização mais artesanal.

### **Análise de fontes legislativas e documentais**

Como parte do retrato que esta investigação pretende construir a respeito do objeto, foi necessário recorrer a fontes legislativas e documentais. A seleção das mesmas seguiu determinadas lógicas que passaremos a relatar com brevidade e o seu tratamento partiu de uma fusão de técnicas.

Porque abordamos uma medida de uma política partilhada entre áreas governativas, selecionaram-se fontes do campo da cultura e da educação. Nomeadamente normativos legais, como Despachos, Decretos ou Leis que, de diversos modos, condicionaram a integração do cinema na educação e de outros projetos ligados ao ensino de cinema em Portugal. O recurso à produção legislativa do setor cinematográfico foi também indispensável para tracejar o caminho que levou à criação do PNC.

Enquanto documentos que listam as prioridades para toda as áreas e setores, os programas dos governos constitucionais (GC) são boas fontes documentais na medida em que espelham intenções (ver Santos, coord., 1998 e Gomes & Lourenço, 2009). Ainda que sejam propostas, e não concretizações, de carácter amplo que descrevem o que se planeia fazer com os meios orçamentais disponíveis, um olhar aos vinte e três documentos de outros tantos governos constitucionais pode-nos indicar muito. Sobretudo se pretendermos, como foi nosso objetivo, traçar uma série temporal sobre como o setor cinematográfico tem vindo a ser encarado ao longo de quase cinco décadas.

Para interpretar esses dois tipos de fontes, aproximámo-nos de técnicas como a Análise Qualitativa de Conteúdo, a Análise Crítica do Discurso e a Hermenêutica (Bryman, 2012[2001], pp. 536-538; 556-559; 560-561). O uso alternado das três foi útil para, enquanto afirmações de poder do estado, extrair da produção legislativa temas subjacentes; quantificar e reconhecer a frequência com que surgem; decifrar o sentido e contexto em que certas palavras e ideias foram empregues; para acompanhar como a literacia (fílmica) tem marcado presença nos discursos e, especialmente, refletir sobre divergências entre teoria e prática. Estas particularidades e como ajudam a compor a teoria em torno do nosso objeto, tornar-se-ão mais claras ao longo do próximo capítulo.

Numa segunda etapa da pesquisa, entraram as restantes fontes documentais que surgiram durante e depois das entrevistas. Constituem-se como complementos (Costa, 1986, p. 141; Strauss, 1987, pp. 26; 274) que enriquecem a nossa investigação. Estas últimas são muito heterogéneas e foram empregues como forma de ajudar a aprofundar a compreensão do Plano (Bryman, 2012[2001], p. 543; 555). Trata-se de fontes como dossiês pedagógicos, relatórios, o catálogo de filmes e outros documentos que se encontram em domínio público. As mesmas foram analisadas em diálogo com a discussão de resultados.

### CAPÍTULO 3. ENQUADRAMENTO DO OBJETO DE ESTUDO

Em Portugal, a articulação entre cultura e educação aparece desde logo referida na Constituição da República Portuguesa. Ao aparecerem lado a lado, como parte dos direitos dos cidadãos, o Estado assegura que a educação é uma via para aceder à cultura e vice-versa<sup>23</sup>. Faz parte dos deveres estatais promover o acesso à “criação artística” e “estabelecer a interligação do ensino” e das atividades culturais<sup>24</sup> e no domínio da fruição e criação, incumbe-lhe “articular a política cultural e as demais políticas setoriais”<sup>25</sup>. Esse cruzamento confirma um parentesco conhecido pelo senso comum, de que as duas áreas governativas se complementam. A afinidade entre ambas é reconhecida como essencial no processo de formação dos cidadãos e para a sustentabilidade de um regime democrático é vital que uma seja indissociável da outra.

Através de planos nacionais o Estado português tem hoje em ação medidas que podem ser consideradas o zénite dessa simbiose. Tanto o PNL, o Plano fundador, como o PNC, têm a missão de promover literacias primordiais para o desenvolvimento educacional e social da população. Por meio do aumento da qualificação dos indivíduos, ambos procuram contribuir para a construção de uma sociedade mais alfabetizada. Sem ser possível descurar, também, os contributos que procuram trazer a longo prazo às indústrias literária e cinematográfica, no sentido da formação de leitores e de públicos para o cinema.

No entanto, como será alvo de análise deste capítulo, no caso do cinema nem sempre houve um alinhamento entre as duas áreas. Se no subcapítulo 1.3 se concluiu que a educação sempre fez parte da essência do cinema, como teremos a oportunidade de perceber neste capítulo, faltou o cinema fazer parte da educação. A razão que nos leva a tecer essa conclusão encontra fundamentos na produção legislativa. A legislação é uma das formas mais eficazes para institucionalizar e legitimar um desígnio e é através da mesma que se assume um compromisso entre o Estado e a sociedade.

De forma a reconhecer o histórico que antecede o PNC, abordámos fontes documentais e legislativas, estabelecendo duas linhas de análise relacionadas: uma que procurou, primeiramente, seguir a presença das artes no ensino e, subsequentemente, outra que procurou reconhecer como o cinema tem sido encarado pelas instâncias governativas. A conclusão a avançar, desde já, é que apesar de a presença das artes no sistema de ensino português remontar à década de setenta, a inserção do cinema no campo educacional, por sua vez, permanece até hoje negligenciada.

---

<sup>23</sup> Constituição da República Portuguesa, Capítulo III, Artigo 73º p. 55.

<sup>24</sup> Constituição da República Portuguesa, Capítulo III, Artigo 74º, p. 56.

<sup>25</sup> Constituição da República Portuguesa, Capítulo III, Artigo 78º, p. 57.

## **A integração das artes na educação**

O reconhecimento por parte da educação de que as artes são importantes surge dez anos depois da Constituição. Em 1986, ao (re)estruturar o ensino português, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) refere a promoção da educação artística como um dos objetivos do ensino básico<sup>26</sup>. Ao compor a sua estrutura refere-se a formação artística para o 2º ciclo, a dimensão artística no 3º ciclo<sup>27</sup> e para o ensino secundário emprega-se “expressão artística”<sup>28</sup>. Mesmo não clarificando uma definição de nenhum desses termos, os três parecem sugerir uma evolução entre ciclos. As artes são reconhecidas como indispensáveis na formação dos jovens discentes e reconhece-se o papel da escola em despertar o interesse para as mesmas.

Cabe à secção da educação extraescolar aprofundar um pouco mais a presença das artes. Promovendo as atividades culturais como “ocupação criativa dos tempos livres”, assume-se que as mesmas podem ser da iniciativa de “autarquias, associações culturais e recreativas”<sup>29</sup>. Paradoxalmente, mais adiante, é referido que os planos curriculares podem comportar componentes de vários tipos de educação, com vista a uma “área de formação pessoal e social dos alunos”<sup>30</sup>. Mas entre as várias educações elencadas, em nenhum ponto é mencionado a educação para as artes. As atividades relacionadas com a educação artística voltam a estar expostas, uma última vez, na ocupação dos tempos livres<sup>31</sup>. Ou seja, apesar de reconhecidas na LBSE como parte estruturante do currículo e da formação dos discentes, as artes inserem-se numa ótica complementar, com inclinação para o lúdico e preferencialmente a terem lugar fora da escola.

Por seu turno, apesar do que se encontra consignado na Constituição, a relação entre as duas áreas governativas não vem configurada de raiz, estando ausente quer na lei orgânica do Ministério da Cultura, quer na do Ministério da Educação<sup>32</sup>. Quando emprega a palavra cultura, a orgânica do Ministério da Educação e da Ciência fá-lo num sentido muito lato, referindo a “cultura portuguesa”, “de avaliação” ou a “científica”<sup>33</sup>, sem qualquer referência à formação cultural e artística da população. Do outro lado, a orgânica da cultura assume o apoio à formação de novos públicos como uma das suas atribuições, mas não faz referência onde poderá essa formação ter lugar.

Levanta-se, então, uma questão: relembrando que uma das incumbências do Estado é potenciar o cruzamento entre as duas áreas, poderá isto significar uma dificuldade por parte dos ministérios em, nessa altura, convencionar o que na Constituição se afirma/va como um postulado?

---

<sup>26</sup> Lei n.º 46/ 86, Lei de Bases do Sistema Educativo, Capítulo II, Secção II, Artigo 7º, p. 6.

<sup>27</sup> Lei n.º 46/ 86, Lei de Bases do Sistema Educativo, Capítulo II, Secção II, Artigo 8º, p. 7.

<sup>28</sup> Lei n.º 46/ 86, Lei de Bases do Sistema Educativo, Capítulo II, Subsecção II, Artigo 9º, p. 8.

<sup>29</sup> Lei n.º 46/ 86, Lei de Bases do Sistema Educativo, Secção III, Artigo 26º, alínea f), pontos 4 e 5, p. 16.

<sup>30</sup> Lei n.º 46/ 86, Lei de Bases do Sistema Educativo, Secção III, Artigo 50º, ponto 2, p. 24.

<sup>31</sup> Lei n.º 46/ 86, Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 51º, p. 25.

<sup>32</sup> Na fundação da Secretaria de Estado da Cultura (Decreto-Lei n.º 340/77) a relação educação-cultura, ou uma educação para as artes, também não foi/é invocada.

<sup>33</sup> Decreto-Lei n.º 125/2011, pp. 3; 4; 5; 11; 13; 14.

Com essa questão em mente, verificou-se que as providências para desenvolver, conjuntamente, uma educação para as artes, foram surgindo a partir dos anos noventa, muito possivelmente em decorrência do Decreto-Lei n.º 344/90. Este último estabelecia os princípios gerais da educação artística para o pré-escolar, escolar e extraescolar, reconhecendo o cinema como uma das cinco áreas dessa educação. Após a sua publicação surgiram alguns despachos conjuntos. Confira-se a seguinte tabela:

Tabela 3.1- Despachos conjuntos sobre a inserção das artes no ensino regular

Ano	Documento/base legal	Conteúdo sobre educação artística/para as artes	Sobre cinema
1996	16/ME/MC/96	“Estudar e propor orientações e medidas no âmbito da formação básica cultural no domínio das artes, dos hábitos e condições de fruição e formação artística e da formação especializada de profissionais de música, teatro, dança, artes plásticas e outras áreas que venham a considerar-se”. <sup>34</sup>	-
1997	Despacho n.º 296/97	“Visando a preparação das medidas que permitam o estabelecimento da interligação entre as políticas relativas ao ensino artístico e as referentes à promoção, animação e sensibilização para as artes.” <sup>35</sup>	-
1998	Despacho n.º 889/98	Mantém o mesmo foco que o anterior, alterando alguns representantes do grupo de contacto. <sup>36</sup>	-
2003	Despacho n.º 1062/2003	“Intervenções conjuntas no âmbito da formação de professores e da sensibilização de crianças e jovens para as diferentes realidades do património cultural português.” <sup>37</sup>	-
2005	Despacho n.º 834/2005	“É aprovado o Programa de Promoção de Projectos Educativos na Área da Cultura.” <sup>38</sup>	-

Fonte: elaboração própria, a partir dos despachos conjuntos.

Apesar de não ser feita nenhuma alusão ao património cinematográfico ou audiovisual, os cinco despachos indicam uma evolução. Através dos mesmos, institui-se uma relação dialógica, uma intenção de trocar reflexões entre ministérios. O primeiro marca o início da intencionalidade em desenvolver orientações e medidas para uma política conjunta. Com os restantes, abre-se mais espaço para uma partilha de responsabilidades e procedimentos, revelando a intenção de pôr em prática políticas que cumpram o sentido de democratização da cultura que vem exposto na Constituição.

Contudo, apesar dessas tentativas pontuais, do lado da educação, as verdadeiras mudanças tectónicas foram provocadas por movimentos recentes<sup>39</sup>: em 2017 é publicado o *Perfil dos Alunos à*

<sup>34</sup> Despacho conjunto 16/ME/MC/96, p. 2299.

<sup>35</sup> Despacho conjunto n.º 296/97, p. 11047.

<sup>36</sup> Despacho conjunto n.º 889/98, p. 18042

<sup>37</sup> Despacho conjunto n.º 1062/2003, p. 17701.

<sup>38</sup> Despacho conjunto n.º 834/2005, p. 15513.

<sup>39</sup> Apesar de se ter tornado um debate sistemático a partir dos anos setenta, com a Reforma Veiga Simão, o cruzamento das artes com a educação foi sempre pautado por avanços e recuos (ver Cabeleira, 2017).

*Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO)<sup>40</sup>, um documento que define o quadro de competências que os alunos devem obter ao terminarem a escolaridade. Passa a ser reconhecida a relevância de ter uma oferta educativa que passe por uma cultura “artística de base humanista” (Martins *et al.* 2017, p. 10), pois os discentes devem deixar a escolaridade “munidos de múltiplas literacias” (Martins *et al.* 2017, p. 15). Apostando em “processos de experimentação, de interpretação e de fruição” e até de “criação artística” (Martins *et al.* 2017, p. 28), neste documento apresenta-se a Sensibilidade Estética e Artística como uma das áreas de competência que os alunos têm de adquirir.

Ao contrário da LBSE, mas aproximando-se do Decreto-Lei n.º 344/90, no PASEO encontra-se uma maior descrição do que implica essa área de competências, sendo claro que deve existir um trabalho relacionado com o desenvolvimento do “juízo crítico e do gosto”, do “sentido estético” ou da capacidade de “argumentação em relação às produções artísticas” (Martins *et al.* 2017, p. 28). Enquanto documento cuja finalidade foi propor uma matriz comum às escolas, além de aprofundar os moldes dessa educação, o PASEO promoveu a mudança ao desafiar os agentes educativos.

Um ano após a sua publicação, tal como disposto no Decreto-lei n.º 55/2018, estabeleceu-se um novo currículo para o ensino básico e secundário. O objetivo dessa renovação foi alinhar os currículos com as competências estabelecidas pelo PASEO. O decreto reforçou o “acesso a diversos domínios da educação artística”<sup>41</sup> e convidou as comunidades educativas a tomarem outras opções que visassem a “valorização das artes” como uma das prioridades “estruturantes da matriz curricular”<sup>42</sup>. Entre as várias orientações, talvez a mais substancial diga respeito ao aumento do nível de flexibilidade e autonomia das escolas para desenvolverem projetos de educação artística.

Pela acuidade com que fixa as competências artísticas, o PASEO marca um avanço que, como se confirma pela publicação do Decreto n.º 55/2018, teve resultados práticos singulares. Entre os quais, foram introduzidas as artes visuais, a expressão dramática/teatro, a dança e a música nas componentes curriculares do 1º ciclo do ensino básico geral, apesar de ser de “frequência facultativa” e “eminentemente lúdica”<sup>43</sup>. Por outro lado, se as artes entraram aos poucos no ensino, o mesmo não se pode dizer a respeito do cinema que foi votado à margem. Como se testemunhará no capítulo seguinte, uma questão é o cinema entrar nas escolas pela via de um programa nacional e ser ensinado como componente extra-curricular. Outra, muito distinta, é ser lecionado como disciplina.

### **A presença do setor cinematográfico nos programas dos governos constitucionais**

Tendo em mente que o cinema é, há muitas décadas, alvo de uma política setorial, moveu-nos o interesse em saber se alguma vez existiu intenção, como orientação governativa, de inserir o cinema no sistema educativo. Para tal, analisaram-se os programas dos GC. Como se pode consultar no quadro 3.2, cartografou-se a presença do cinema com base em seis parâmetros. Numa primeira leitura, segundo o

---

<sup>40</sup> Documento homologado pelo Despacho n.º 6478/2017.

<sup>41</sup> Decreto-lei n.º 55/2018, Capítulo I, Artigo 4º, alínea q) e Capítulo II, Secção I, Artigo 6º, alínea h), p. 2931.

<sup>42</sup> Decreto-lei n.º 55/2018, Capítulo II, Secção II, Artigo 19º, alínea a), p. 2935.

<sup>43</sup> Decreto-lei n.º 55/2018, Anexo I, alíneas a) e c), p. 2940.

nosso apuramento, verifica-se que essa presença não traduz um percurso estável. À primeira vista parece um cenário positivo: dezoito dos vinte e três governos consideraram medidas para o setor, por muito irrisórias que algumas possam ser, e apenas cinco não lhe fizeram qualquer tipo de alusão. Ainda assim, quando comparado a outros domínios como o património material, o setor cinematográfico tem sido um dos mais olvidados pelos governos, independentemente da cor político-partidária.

Quantificadas as vezes em que o setor foi contemplado, coube-nos perceber de que forma foi referenciado nos restantes dezoito, se de uma maneira vaga ou detalhada. Em alguns dos programas proclama-se que o cinema é importante para o setor cultural e económico, mas sem aprofundar em que direção se pode torná-lo mais sustentável. Cinco governos referem intervenções genéricas como a revisão da lei, o reforço na produção, o apoio à circulação e de talentos nacionais. Esses, que não especificaram intervenções concretas, foram classificados como vagos. Em mais de metade, nos restantes treze, o setor é mencionado com algum detalhe.

Um outro parâmetro especialmente relevante para esta investigação diz respeito à circulação das obras nacionais, nomeadamente medidas que foram propostas para que o cinema português beneficiasse de maior visibilidade. Tal preocupação tem-se mostrado predominante nos últimos governos, com destaque para os que surgem a partir da década de noventa, alinhando-se, nesse ponto, com as mudanças empreendidas na UE. Mas esse tópico está longe de ser pontual, encontrando-se espalhado por diferentes décadas. No total, foram doze os governos que demonstraram preocupação com a promoção da produção nacional, alguns até o fizeram sem ter definido uma política detalhada. Portanto, sempre houve consciência política de que o setor se encontrava malgrado no que diz respeito ao consumo das obras nacionais.

Partindo da Constituição e dos Despachos conjuntos, impunha-se perceber quais as intenções dos governos no âmbito da introdução do cinema no ensino. Primeiro, optou-se por compreender, embora esse parâmetro não esteja no centro da nossa análise, qual a presença da educação/formação artística. A ideia foi perceber se a presença das artes era, ou não, ínfima. Nessa linha os resultados referem que em quinze programas, portanto mais de metade, encontra-se contemplada a possibilidade de uma instrução artística ou de uma reforma curricular<sup>44</sup>. Logo na década de setenta, com os primeiros governos, identifica-se a vontade em assegurar a sensibilização para as artes nas escolas.

De seguida, cruzámos esse apuramento com a integração do cinema no ensino, apurando que é praticamente inexistente. Apenas dois governos ponderaram educar para o cinema, embora não sejam explícitos: um leva-nos a assumir que a sétima arte está integrada no grupo das “disciplinas de índole artística (literária, visual, musical, etc.)” para os “vários níveis de ensino”<sup>45</sup> e o segundo refere a “música,

---

<sup>44</sup> Nem todos os programas fazem distinção entre ensino artístico e educação para as artes. Nesse sentido, e apesar de nos ocuparmos com esta última, o parâmetro englobou tanto a palavra formação como educação.

<sup>45</sup> Programa do X GC, Capítulo IV, ponto 2, p. 61.

dança, teatro, artes plásticas e audio-visuais<sup>46</sup>. Tirando esses, apesar de vários programas aludirem para outras formas de arte, nenhum outro aponta categoricamente a sétima arte.

Procurou-se, por último, pela formação de públicos. Nesse ponto o cenário é mais fatídico. A formação de públicos surge como orientação política em 1995, a par com o nascimento da lei do Ministério da Cultura, mas não é expressa qualquer intenção de a aplicar ao cinema. A aquisição ou ampliação de novos públicos marca presença em alguns programas dos últimos anos, no sentido de alargar novos públicos ao ensino superior, ao turismo ou para o património material. Contudo, desenvolver ações ou apoiar a formação de públicos para o cinema, que à partida devia ser uma medida com especial relevo por tudo o que já descrevemos até aqui, não é referida uma única vez.

Neste ponto assinala-se um grande desfasamento entre a realidade nacional e a UE: localizando-nos na primeira metade da década de noventa, particularmente no XI e XII GC, não se encontra registada qualquer intenção para o setor e muito menos para desenvolver ações com os públicos. O que vai de encontro com as políticas definidas pela UE, na mesma altura, para a indústria do cinema. Como ficou assimilado anteriormente, e ao qual voltaremos mais à frente, os avanços expressivos em Portugal face aos públicos em idade escolar só se registam, de facto, a partir de 2012, quando uma nova etapa de trabalhos no âmbito da *literacia filmica* principiava na Europa e principalmente com a criação da Lei do Cinema.

Uma conclusão a retirar é que estamos perante uma incongruência: em dezoito programas existe intenção em fazer crescer o setor; em doze deles repete-se a ideia de que a indústria e a produção nacional necessitam ser promovidas, obtendo mais apoio e visibilidade dentro do território português; e em dezasseis pondera-se a introdução das artes no sistema de ensino. Todavia, nenhum governo considerou a escola como um dos lugares adequados para dar maior visibilidade ao cinema português ou aproximá-lo dos públicos. A ausência ao longo de quase cinquenta anos do cinema no currículo, entretanto ligeiramente colmatada com a criação do PNC, é sonante<sup>47</sup>.

Outros domínios como a dança ou a música podem apontar lacunas parecidas. No entanto, pelo que vimos no primeiro capítulo, com o cinema encontramos-nos diante da forma de arte mais consumida e, segundo a realidade nacional, uma grande parte desse consumo é feito pelos jovens. A indústria portuguesa, além de pequena, é assombrada pela relação tempestuosa com os públicos, que se pretende remediar desde finais da primeira metade do século XX. Uma intervenção na relação com os públicos, e em particular com os que estão em idade escolar, devia ser uma constante nos programas, uma preocupação que transitasse de governo para governo. Pelo contrário, nesse aspeto, o seu percurso tem sido bastante lacunar. O que teve repercussões nas iniciativas que foram aparecendo e que tentaram introduzir o cinema nas escolas portuguesas.

---

<sup>46</sup> Programa do XV GC, Capítulo III, ponto 4, p. 131.

<sup>47</sup> Não deixa de ser curioso que no programa do XXIII GC (2022-2026) a palavra literacia é referida múltiplas vezes: literacia do mar; digital; financeira; democrática, mediática, da saúde e da informação. Nem antes, nem depois da criação do PNC, é feita qualquer alusão à *literacia filmica*.

Quadro 3.2- Presença do cinema nos programas dos Governos Constitucionais (1976-2023)

Parâmetros	Governos Constitucionais																							Total
	I 1976- 1978	II 1978	III 1978	IV 1978- 1979	V 1979- 1980	VI 1980- 1981	VII 1981	VIII 1981- 1983	IX 1983- 1985	X 1985- 1987	XI 1987- 1991	XII 1991- 1995	XIII 1995- 1999	XIV 1999- 2002	XV 2002- 2004	XVI 2004- 2005	XVII 2005- 2009	XVIII 2009- 2011	XIX 2011- 2015	XX 2015	XXI 2015- 2019	XXII 2019- 2022	XXIII 2022-	
1- Alusão ao setor cinematográfico.																								23
2- Inclusão de uma política ou medidas para o setor de forma detalhada.																								13
3- Apoio, difusão e promoção do cinema português.																								12
4- Referência à formação/ educação artística no sistema educativo.																								15
5- Integração do cinema no sistema educativo.										?														2
6- Referência à formação de públicos para o cinema.																								0

Fonte: elaboração própria, a partir dos programas dos governos constitucionais.

## Os projetos antecessores

Além de ser um desígnio adiado, a ambição de integrar o cinema no sistema educativo português foi, durante anos, um trajeto angustiante de percorrer. Tal como na UE, foi na década de noventa que se registaram em Portugal avanços na relação cinema-educação. Se em França, na viragem do milénio, o movimento foi guiado por Alain Bergala, em Portugal teve o protagonismo de duas figuras: o projeto de Lauro António (1942-2022) que surgiu em 1991 e o de Graça Lobo (1956-2022) criado em 1997 e intitulado Juventude- Cinema- Escola (JCE). Até à criação do PNC em 2013, estas foram as únicas iniciativas que lutaram para integrar a sétima arte nos currículos escolares.

O projeto de Lauro António trouxe para debate público a possibilidade de o cinema e de o audiovisual constarem no ensino. António conseguiu reunir várias entidades e indivíduos ligados a quadrantes distintos. Tanto do setor cultural, como do educacional e até político<sup>48</sup>. O principal resultado a destacar foi a possibilidade de igualar o cinema à linguagem escrita, definindo em que termos a sétima arte devia ser ensinada. O projeto de Graça Lobo, pensado a partir das convulsões europeias, foi erguido na região do algarve, em várias escolas secundárias, perdurando até aos dias atuais. Quanto ao JCE o que moveu a criadora foi a falta de oferta na região algarvia e o fosso que separava as crianças e os jovens de acederem a outros géneros de filmes.

Os dois programas trouxeram a oportunidade de pensar as infraestruturas deste modelo educacional<sup>49</sup>. O de Lauro António foi o propulsor, no sentido em que contribuiu para incutir a ideia de que a sétima arte podia exercer um papel decisivo na formação das crianças, quer como discentes quer como indivíduos. Na iniciativa de Lobo chegaram a ser concretizados visionamentos, visitas de estudo e ações de formação para docentes. Através de ambos tornou-se real a possibilidade de estruturar este ensino como algo que era importante para a escola, no sentido de preparar o aluno do presente e do futuro, e para a indústria, no sentido de formar futuros espectadores e cineastas.

Apesar de o primeiro programa ter sido testado em algumas escolas durante pouco mais de um ano e de o segundo ter-se estabilizado, os dois sofreram com as atribulações que a política para o setor (ou a falta dela) atravessava na altura<sup>50</sup>. O projeto de António, muito possivelmente pela falta de uma ação interministerial, não passou de uma intenção, tendo-se perdido com o tempo até cair num eterno embargo, acabando por se dissolver<sup>51</sup>.

---

<sup>48</sup> Figuras como João Mário Grilo, Abi Feijó e Maria Barroso fizeram parte do 1º encontro.

<sup>49</sup> Os dois projetos têm publicações que melhor informam sobre a sua estrutura, recursos e objetivos, nomeadamente as comunicações reunidas na obra *O Ensino, o Cinema e o Audiovisual* (António, 1998); a dissertação *Formação de Público para o Cinema* (Lobo, 1999); e o artigo *Por dentro do filme- o cinema na sala de aula* (Lobo, 2005), estes dois últimos descrevem a conceção do JCE e os primeiros anos de funcionamento. No seu blogue, Lauro António descreve o projeto que dirigiu, entre outros tópicos relacionados com a formação de públicos em Portugal: <http://lauroantonioapresenta.blogspot.com/2012/09/plano-nacional-de-cinema.html>

<sup>50</sup> Por exemplo, os anos de conversações para levantar o programa de Lauro António correspondem ao XII GC, um dos cinco governos que não fez nenhum plano estratégico para o setor.

<sup>51</sup> Como descrito no blogue, Lauro António atribui a mudança do ministro da educação como principal fator responsável pela queda do programa.

O JCE tornou-se exemplar pela determinação e consistência, tendo servido de inspiração, mais tarde, para os primeiros anos do PNC. Além do apoio do Cineclube de Faro, uma outra possibilidade para o seu sucesso é que pode ter beneficiado com a conjuntura política da época. Segundo se pode conferir pelo quadro 3.2, os anos de criação do JCE correspondem a um dos governos com a proposta mais completa para o setor. O XIII GC (1995-1999) é dos poucos que cumpre quatro dos seis parâmetros que estabelecemos. Ainda assim, parece-nos que o erro derradeiro foi não ser aproveitado de modo a expandir-se a outras regiões do país.

Ainda assim, não seria possível deixar de reconhecer, muito sinteticamente, dois aspetos. O primeiro é que, ao longo das duas últimas décadas, outros programas têm trabalhado o cinema numa dimensão educativa. A formação de públicos tem sido efetuada por outras entidades da sociedade civil, como cineclubes, festivais de cinema e associações culturais, que têm acolhido a educação para o cinema como parte da sua missão. São várias as instituições e os projetos que têm aproximado os públicos infantojuvenis da sétima arte<sup>52</sup>. Assim sendo, evitando ser-se exaustivo, mencionamos apenas a associação cultural Os Filhos de Lumière, “vocacionada para a sensibilização ao cinema enquanto forma de expressão artística”<sup>53</sup>, cuja existência é o expoente do que temos vindo a referir.

Em segundo lugar, ainda que tenhamos começado por recuar várias décadas, é preciso mencionar, numa perspetiva atual, que a coordenação de esforços e recursos no sentido de cimentar a educação para as artes tem-se mostrado progressivamente mais eficaz. Aliás, a mancha evidenciada no quadro 3.2, reflete uma presença, a partir de 1995, com maior regularidade da formação/educação artística nos programas dos governos.

Já a criação do Plano Nacional das Artes (PNA) em 2019<sup>54</sup> comprova que o governo português encontra-se mais comprometido que nunca com a formação cultural e artística da população e em particular dos jovens. Iniciativas como o PNA, que congrega recursos para “completar as missões de cada um dos programas e planos já estabelecidos” (Vale *et al.* 2019, p. 10), ou ainda como a recente Carta de Porto Santo (2021, p. 10), que enfatiza a importância de “colocar a cultura” no “coração das políticas educativas”, reconhecendo que as escolas podem ser “polos culturais”, são reflexo de um recente movimento sincrónico das agendas culturais e educativas. No campo das políticas públicas da cultura os efeitos têm-se tornado cada vez mais palpáveis.

### **A literacia do público escolar na legislação: a criação do Plano Nacional de Cinema**

A preocupação em legislar a formação de públicos ou a educação para o cinema vem dar-se por via da produção legislativa para o setor. Ainda assim, também nesse âmbito se atesta um desequilíbrio. Apesar de o ICA ser o organismo responsável pela promoção e financiamento das atividades cinematográficas, os públicos não são mencionados nem na lei orgânica, nem nos seus estatutos.

---

<sup>52</sup> Para consultar algumas das instituições, dos projetos e das iniciativas, ver Liz (2022, p. 9).

<sup>53</sup> Tal como apresentado no site: <http://osfilhosdelumiere.com/o-projecto/>

<sup>54</sup> Criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019.

A lei refere o apoio ao cinema nacional e respetiva divulgação<sup>55</sup> e os estatutos reforçam a “promoção das obras nacionais” no mercado nacional<sup>56</sup>. Enquanto isso, a formação de públicos em idade escolar está ausente<sup>57</sup>. Não estando contemplada pelo ICA, a formação dos públicos para o cinema pode ser encontrada num outro organismo e numa lei sobre cinema.

O destaque dado aos públicos infantojuvenis encontra-se nos estatutos de 2007 da Cinemateca (CP-MC). Na secção destinada ao Departamento de Divulgação e Exposição Permanente é referida a organização de um programa de atividades regulares com “o objectivo de dar a conhecer ao público jovem a história do cinema, enquadrando-a num contexto histórico-cultural, social e científico” e “promover visitas escolares”<sup>58</sup>, com a Cinemateca Júnior a assumir essa missão.

Constituindo parte dos seus objetivos, a formação dos públicos volta a ocupar um lugar de destaque em 2012 (Lei n.º 55/2012, mais conhecida como a Lei do Cinema). A implementação desta lei foi um momento seminal para o setor, podendo ser analisada segundo múltiplas perspetivas. No nosso entender, Portugal alinha-se, por fim, às lógicas da UE, procurando equilibrar tanto os interesses culturais quanto os económicos. Através de uma reformulação nunca antes realizada nos setores cinematográfico e audiovisual, objetiva-se dar resposta a uma série de problemáticas<sup>59</sup>. A lei regulamenta medidas em todos os eixos do setor desde a pré-produção à exibição e passa a considerar as iniciativas relacionadas com a formação de públicos e com os públicos escolares<sup>60</sup>.

Formar públicos, com destaque para os infantojuvenis, passa a ser reconhecido como um pilar da indústria, uma necessidade económica, cultural e educativa vitais, e, portanto, uma das frentes na qual seria oportuno apostar. Reconhecida como uma contribuição para o florescimento do setor, a formação assume-se como um eixo de intervenção do Estado<sup>61</sup> e passa a ser concretizada através do apoio às ações de festivais, salas municipais, cineclubes, associações culturais e, destaque-se, das escolas. Pela primeira vez em Portugal é apontada a literacia do público escolar<sup>62</sup>.

Em decorrência do contemplado pela lei e no âmbito do desenvolvimento de um programa específico de literacia para as escolas<sup>63</sup>, veio a ser estabelecido um protocolo de cooperação entre a Presidência do Conselho de Ministros, através do Secretário de Estado da Cultura, e do Ministério da Educação e Ciência, através do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário. Com o Despacho n.º 15377/2013, é oficializado o lançamento do Plano Nacional de Cinema.

---

<sup>55</sup> Decreto-Lei n.º 79/2012, Artigo 3º, p. 1469.

<sup>56</sup> Portaria n.º 189/2012, Anexo, Artigo 2º, p. 3003.

<sup>57</sup> Entretanto, no seguimento do disposto no Decreto-Lei n.º 25/2018, o ICA abriu uma linha de apoio reservada às “Ações de Formação destinadas ao Público Infantil e Juvenil” que, segundo consta no site, durou um ano (2021) e foi arquivada para dar espaço a outro concurso: <https://www.ica-ip.pt/pt/arquivo-de-concursos/2021/>

<sup>58</sup> Portaria n.º 374/2007, Anexo, Artigo 3º, pp. 2016-2017.

<sup>59</sup> Vale lembrar que a Lei n.º 55/2012 vem revogar a Lei n.º 42/2004 que até então vigorava.

<sup>60</sup> Tal como vem designado no Capítulo II, Secção I, Artigo 6º, p. 5137.

<sup>61</sup> Lei n.º 55/2012, Capítulo III, Artigo 23º, p. 5141.

<sup>62</sup> Lei n.º 55/2012, Capítulo I, Artigo 3º, ponto 2, alínea k), p. 5136.

<sup>63</sup> Lei n.º 55/2012, Capítulo II, Secção I, Artigo 6º, pontos 5 e 6, p. 5147.

## CAPÍTULO 4. UM RETRATO DO PLANO NACIONAL DE CINEMA

### 4.1 O modus operandi

Com a finalidade de investigar a *literacia fílmica* enquanto modelo de ensino, no presente capítulo procederemos a um retrato do Plano Nacional de Cinema, tendo estabelecido, para o efeito, três níveis de análise interrelacionados, percorrendo as suas lógicas, os recursos e as ações. Podendo ser interpretados num plano horizontal, em que não se defende nenhuma hierarquia, cada dimensão representa um grau articulado entre si. Para uma melhor compreensão dos resultados, este capítulo desdobrar-se-á num nível de cada vez, tendo-se procurado analisar em cada um as propriedades subjacentes a esta política pública.

#### Uma coordenação interministerial e um trabalho tripartido

Como apresentado no capítulo precedente, o PNC é dinamizado pelo ICA e a Cinemateca, que se encontram sob tutela do Ministério da Cultura, e a DGE, tutelada pelo Ministério da Educação. Além do protocolo fundador e do mais recente Despacho n.º 65/2022, o PNC não tem existência jurídica. O que significa que a equipa do Plano é composta por pessoal externo. Cada instituição parceira destaca um ou mais membros para trabalhar no PNC. Ao dar a oportunidade, no início de cada entrevista, para que cada participante explicasse a função que executa, foi nosso objetivo compreender a coordenação entre as três instituições e o contributo de cada uma.

Pela descrição que facultou Elsa Mendes, coordenadora nacional do PNC desde 2014, as funções encontram-se bem divididas, sendo perceptível as responsabilidades que compete a cada organismo. Cada instituição desenvolve um trabalho de acordo com a sua atividade. Apesar de ser uma política partilhada, visto se tratar de um projeto exclusivamente para escolas, a DGE está na linha da frente:

A gestão do projeto era feita através, legalmente, de um protocolo institucional entre as três instituições. Tínhamos os direitos, os deveres e as competências de cada um bem distribuídos. A DGE tem uma equipa de recursos humanos que estão a 100% a trabalhar no Plano porque se pensou que, sendo um projeto para escolas, fazia sentido estar aqui porque já estamos em contacto natural com as escolas. Nós estamos uma equipa de cinco pessoas a tempo inteiro e na Cinemateca está apenas designado no Despacho acompanhamento de um ou dois elementos e do ICA a mesma coisa e não é a tempo inteiro (...) é um pouco a balança das três instituições, a educação tem mesmo de trabalhar com as instituições da cultura e as instituições da cultura têm de articular com a educação para que isto funcione.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

O trabalho da DGE começa no contacto com as escolas. Abrangendo escolas públicas e privadas, o Plano foi implementado para atuar do pré-escolar ao secundário. Mas para que se possa falar de um Plano verdadeiramente nacional, a coordenação tem de garantir que as escolas aderem ao projeto. Quando abordada a primeira vez, Elsa Mendes referiu a preocupação em “chegar às escolas de fronteira”, que se mantinham distantes e não aderiam com tanta facilidade. Na segunda interação, a coordenadora clarificou que o mais importante é que o máximo de escolas estejam inscritas:

Já tivemos uma preocupação com chegar às escolas de fronteira, havia aquela divergência litoral interior, que se mantém. Olhando para o mapa, de facto, o PNC está muito no litoral. No entanto, temos conseguido ir equilibrando aos poucos, há muitas mais escolas a entrar. Estamos nos 18 distritos portugueses e sempre

a desenvolver campanhas para chegarmos a todas as escolas. Portanto estamos a mapear o país, de forma que se chegue às escolas, onde o cinema não chega de maneira nenhuma.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Visto que falamos de um Plano para dez anos, a preocupação em chegar às escolas pode causar admiração. Porém, num universo constituído por 8.199 escolas públicas e privadas<sup>64</sup>, o Plano ainda só abrange 623 instituições agrupadas e não-agrupadas<sup>65</sup>, cobrindo cerca de 7% do universo educativo.

Assim, a coordenadora contraria a ideia de a missão do PNC estar associada a mediação ou curadoria que, por enquanto não é possível. Ainda se batalha contra a ausência do cinema no ensino, que tem repercussões na gestão do Plano<sup>66</sup>. Por agora é “só” fazer chegar cinema às escolas. De modo que o mapeamento permanece o foco atual:

Esta fase é uma fase de [fazer] chegar a todos o cinema menos comercial. Trabalhamos, e acho que vamos estar alguns anos a trabalhar numa estaca de início, até porque o cinema não está nos currículos e seria muito diferente se esta área, mesmo muito mal, mas aparecesse de alguma forma nos currículos do sistema educativo português (...) as expressões no geral estão no primeiro ciclo. Há uma área de expressões que tem teatro, dança, artes visuais e música, já está a ver, o que está de fora (...) é de facto muito difícil partir para outra etapa de trabalho enquanto esta área não tiver paralelo no sistema educativo.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Quanto à eficácia do processo de adesão das escolas, a mesma pode derivar da forte presença do PNC nas redes sociais<sup>67</sup>, mas sobretudo de o procedimento de inscrição se encontrar simplificado. Este último pode ser concretizado via email ou através de um formulário<sup>68</sup>. Apesar de ser preferível no início do ano letivo, as inscrições podem ser efetuadas em qualquer altura. O regime híbrido (*online* e telefónico) facilita a inscrição das escolas e previne que um processo moroso as afaste:

Nós temos sempre escolas a entrar para o projeto, tem sido impressionante a adesão e continua porque nós temos as candidaturas sempre abertas, basta que uma escola nos telefone e diga “queremos ter acesso à plataforma *streaming*”, nós inscrevemos automaticamente a escola.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

A dinâmica cultura-educação começa por se manifestar no trabalho desempenhado pela Cinemateca Portuguesa. O papel desta última no âmbito do PNC ramifica-se em duas funções, passando pelo Arquivo Nacional de Imagens em Movimento e pelo serviço educativo (SE) Cinemateca Júnior. Porque partilham o público-alvo, suspeitávamos que existia um forte entrosamento entre a agenda da CJ e a do PNC. Recordamos que os estatutos da Cinemateca contemplam uma linha de trabalho com os públicos infantojuvenis. No entanto, existe um maior grau de articulação com o ANIM.

---

<sup>64</sup>Segundo os dados da Pordata, em 2022 existiam 5.540 estabelecimentos de ensino públicos e 2.659 privados: <https://www.pordata.pt/Portugal/Estabelecimentos+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A9+sico+e+secund%C3%A1rio+p%C3%BAblico+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-1241>

<sup>65</sup> Segundo os dados mais recentes: <https://pnc.gov.pt/escolas>

<sup>66</sup> Tal como descreve o Plano de Ação 2023-2024, pp. 4; 6. Acessível em: <https://pnc.gov.pt/plano-de-acao-anual>

<sup>67</sup> As redes sociais têm sido ferramentas indispensáveis em vários sentidos. Contudo, por não ser nosso objetivo aprofundar os canais digitais do PNC, sugere-se a consulta de Pinto et al. (2020; 2021) e Pinto (2023) que investigam o PNC a partir do trinómio Educação- Cinema- Redes Sociais.

<sup>68</sup> No separador intitulado Parceiros, aba Escolas: <https://pnc.gov.pt/escolas>

Quando questionada sobre a função da CJ no âmbito do PNC, a programadora e coordenadora deste serviço, Neva Cerantola, assinala uma participação complementar mas moderada, que foi atenuando nos últimos anos, devido à pandemia e com a criação de novos recursos:

A participação da Cinemateca Júnior era muito mais forte, digamos, no sentido de acolher a escolas. No princípio, durante os primeiros anos, até à pandemia, a frequência das escolas que pertencia ao Plano de Cinema eram muito mais. Tínhamos um impacto muito forte, vinham de todos os pontos do país, vinham à Cinemateca através d' O Cinema Está à Tua Espera (...) estas escolas vinham fazer atividades e oficinas, procuravam também outras experiências para além de ver filmes em sala de cinema. Devo dizer que desde que foi implementada a plataforma houve uma quebra da frequência, penso que é o resultado natural, hoje as escolas que nos frequentam do Plano Nacional é um número residual (...) são atividades no fundo complementares.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

Apesar do papel que descreve com modéstia, ao ser questionada sobre em quais atividades participam as escolas do Plano quando frequentam a CJ, Neva Cerantola ressalta que não são apenas sessões. A lógica passa por articular a programação com a realização de atividades práticas. Sempre que possível o Plano encaminha as escolas para a CJ, que garante um trabalho lúdico-pedagógico:

O serviço educativo da Cinemateca naturalmente não tem apenas a vertente fílmica, tem a visita à exposição de cinema e tem também um conjunto de oficinas para cinema e sobre cinema, portanto, também há esta exploração desta vertente prática (...) é a visita à exposição e às vezes a técnica de animação, mas também outras oficinas que nós temos. Lembro-me de uma escola que vieram fazer uma oficina do documentário. Não necessariamente vêm só ver primórdios, fazem ainda oficinas de lanterna mágica porque querem descobrir dispositivos de fazer cinema.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

O PNC replica uma prática paradigmática, instituída pelos museus, em que a comunidade escolar desloca-se até ao SE para realizar diversas atividades. A componente prática visa equilibrar-se com a formativa, da sala de aula, e parece ser essa dinâmica que causa entusiasmo e envolvimento por parte da comunidade escolar. Neva Cerantola explica como se complementam:

São elementos que se complementam, porque programa-se um filme, mas depois temos de explorar, não é? Ou seja, no âmbito de uma oficina, podemos mostrar um excerto de um filme e mergulhar de uma forma mais atenta e mais profunda naquele plano, naquela linguagem cinematográfica, a profundidade de campo, a cor, a música, trabalhar em determinada área específica da linguagem cinematográfica. São atividades que se complementam e enriquecem e que vão aprofundar determinados aspetos e que permitem uma reflexão mais profunda e dar-lhes a oportunidade de pensar o cinema de vários ângulos.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

Embora esta participação pudesse ser mais significativa, o diversificado conjunto de atividades que oferecem é um grande atrativo para as escolas. Apesar das limitações espaciais do Palácio Foz, a CJ tem muita procura:

Nós fazemos sempre ali, mas às vezes temos muita procura. Há uma escola que vai naquela data, imaginamos de Leiria, só para dar uma ideia, quer que os miúdos vejam os filmes, que os outros façam oficinas, mas nós não temos a capacidade de aceitar e de fazer assim tantas atividades ao mesmo tempo, sinto que o público quer mais, mas nós não temos capacidade de dar mais. Há procura, acho que há vontade, mas às vezes não há capacidade, eu acho, de resposta. Se fosse um espaço mais amplo, um museu do cinema, com uma grande coleção, com um equipamento, poderia ir ao encontro desta exigência, desta necessidade também das escolas e do Plano Nacional.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

A outra função que é assegurada pela Cinemateca diz respeito ao trabalho realizado pelo ANIM e que pode ser classificado como técnico. Trata-se da digitalização do património cinematográfico português e respetiva disponibilização na plataforma de *streaming* do PNC. Sobre esses procedimentos, o diretor do Departamento, Tiago Baptista, explica:

O ANIM tem duas funções, perceber se existem cópias suficientes ou até mesmo tirar uma cópia de propósito de um filme em 35 mm para que possa ser usado nas sessões do PNC, mas também a plataforma de *streaming* implica operações técnicas de bastidores e a Cinemateca recebe os filmes portugueses ou estrangeiros, negociados com as produtoras e distribuidoras, e procede às operações técnicas de transcodificação para o formato que é compatível com o funcionamento da plataforma.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

Tal como a CJ, o trabalho do ANIM efetuado para o PNC não se desvia da sua missão, que é preservar, salvaguardar e tornar acessíveis as obras nacionais. São operações menos visíveis para o exterior, mas que são pilares, sem o qual o Plano não funcionaria. Tiago Baptista descreve o tratamento dos filmes, que é diferenciado de acordo com a sua origem:

A Cinemateca não digitaliza cinema estrangeiro, portanto, o ponto de entrada das obras de cinema estrangeiro no PNC é através do contacto com o detentor de direitos dessa obra para o mercado português. Um filme português, à partida a Cinemateca é sempre o ponto de partida. Há um contacto com os detentores, o distribuidor ou produtor que tenha os direitos, e havendo autorização nós fazemos uma de duas coisas. Vemos se o filme já está digitalizado ou se é uma obra recente, nativa digital, e nesse caso vamos incluir esses ficheiros e ficarão disponíveis no PNC. Se porventura houver um filme português que temos materiais, mas que constatamos que não são os materiais mais importantes para a salvaguarda de um filme, podemos aproveitar este contacto muitas vezes iniciado pelo ICA para falar com o produtor e perguntar se não tem melhores matrizes. Nesse caso, nós vamos estimular e sensibilizar o produtor para depositar esses ficheiros na Cinemateca para que façam parte da coleção de filmes preservados.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

No caso do ICA, o trabalho assenta numa vertente que nos foi descrita como técnica e administrativa. Em causa está uma dimensão legal e burocrática, comum nos ramos da distribuição e exibição cinematográficas. Ângela Maciel, funcionária do Departamento de Cinema e do Audiovisual e representante do PNC no Instituto, descreve processos de aquisição e licenciamento dos direitos conexos às obras, aludindo para particularidades orçamentais que têm de ser asseguradas, e sem as quais não era possível o PNC ter um catálogo de filmes:

O trabalho do ICA é um pouco mais dar um apoio técnico àquilo que é pretendido. Cabe ao ICA fazer a contratualização da cedência dos direitos, a primeira coisa que nós fazemos é tentar perceber quem é a entidade que detém neste momento os direitos de exibição da obra e difusão da mesma, indicar quais são os valores que estão envolvidos e em que moldes é feito o contrato (...) temos de fazer toda a questão da cabimentação orçamental, perceber qual é a despesa envolvida, temos de ter uma aprovação para esta despesa, elaborar o contrato, enviar às partes e aos parceiros, depois é dar seguimento ao pagamento e informar os colegas da Cinemateca e da DGE, para eles depois entrarem em contacto com o licenciante e terem acesso às cópias do material fílmico para ser disponibilizado nos nossos vários canais.

[Entrevista a Ângela Maciel, funcionária do ICA, realizada a 21 de abril de 2023]

Como em qualquer projeto cultural, a influência do financiamento não deve ser ignorada. Visto que a maioria das despesas são suportadas pelo ICA, que abriu uma linha de investimento só para o Plano, Ângela Maciel explica que a grande fatia do orçamento é ocupada com a aquisição e licenciamento das obras, ou seja, com a vertente programática. Embora haja espaço para outros

encargos. Tentámos saber o valor disponível para essas operações, mas é difícil apurar a conjuntura financeira. Seja como for, a inquirida explicita que não se tem esgotado a verba:

O ICA é que faz a maior gestão financeira das despesas, não todas, mas o bolo maior. E a obtenção de direitos é aquilo que requer maior encargo financeiro. A maioria dos gastos claramente são relacionados com o licenciamento de obras e há também uma despesa que é, por exemplo, o transporte do material filmico (...) não consigo dizer um valor fixo de orçamento porque vai variando anualmente. Em 2020, no âmbito do programa de estabilização económica e social houve um reforço por causa do Covid, houve também uma pequena linha, nesses 8,5 milhões, que ficou adjudicado para o Plano, obviamente que não uma linha muito expressiva, porque estamos a falar que a maior atividade do ICA é o apoio aos concursos em específico, mas posso dizer, por exemplo, no primeiro ano foram cerca de trinta mil euros (...) neste momento não temos esgotado completamente a verba, mas estamos a fazer esforços nesse sentido, ou seja, ao aumentarmos o número de licenciamentos. Acredito que ao longo do tempo o investimento irá aumentar significativamente.

[Entrevista a Ângela Maciel, funcionária do ICA, realizada a 21 de abril de 2023]

A aquisição das obras pode ser simplificada em duas etapas: o contacto é feito pelo ICA que tem uma minuta de acordo de licenciamento e uma tabela de preços, e o detentor de direitos aceita ou recusa as condições, que são idênticas para todos, mantendo um princípio de igualdade. Num segundo estágio, os filmes são integrados nos canais do PNC, permanecendo na plataforma durante um período que pode ir de três a cinco anos. Este processo envolve cooperação entre a Cinemateca e o ICA:

Havendo acordo e estando a minuta assinada, o detentor de direitos pode enviar os ficheiros para a Cinemateca, que vai fazer o trabalho de transcodificação para ficarem disponíveis na plataforma do PNC (...) os filmes permanecem na plataforma até ao final do período de licenciamento. Por vezes os detentores de direitos não têm possibilidades de licenciar um filme logo para cinco anos, porque porventura só compraram direitos para Portugal para quatro anos e nesse caso, faz-se um ajuste ao valor e licencia-se por um valor mais baixo.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

Muitas vezes a própria Cinemateca é que nos indica quem é o licenciante, até porque eles já têm uma comunicação estável com eles e conseguem indicar-nos a obra e ajudam-nos na parte jurídica da análise dos contratos. A intervenção de colegas do ANIM ajuda-nos, porque às vezes têm meios de comunicação mais privilegiados. Quando há necessidade de detenção de direitos, normalmente a Cinemateca entra em contacto connosco, com o conhecimento de todos.

[Entrevista a Ângela Maciel, funcionária do ICA, realizada a 21 de abril de 2023]

No meio destas operações, interessou-nos perceber até que ponto os contactos do ICA ajudavam a ter acesso às obras. Ângela Maciel confirmou que o posicionamento do Instituto na indústria nacional e internacional é uma ajuda considerável. Inclusive porque o ICA detém direitos sobre as obras que apoia. Um perfeito exemplo de como o trabalho tripartido retira o melhor de cada organismo:

Para nós é mais fácil abordar as entidades porque eles já conhecem o trabalho do ICA, o que eu sinto é que não tenho problemas quando as abordo, nós já temos aqui um canal privilegiado de comunicação (...) estamos a atribuir os apoios e se calhar já a pensar paralelamente na possibilidade de integrar o filme no Plano. Se nós estamos a trabalhar com a entidade, se nós estamos a atribuir um apoio a esta entidade, esta obra em específico, faz todo o sentido que o próprio Plano Nacional de Cinema vá beber a isso e também ter aqui as suas vantagens e ter um canal prioritário para entrar em contacto com as entidades (...) é o ICA que tem a posição de ir ter com a entidade. Nós somos a referência.

[Entrevista a Ângela Maciel, funcionária do ICA, realizada a 21 de abril de 2023]

Apesar de ser uma indústria pequena, a inquirida explica que a obtenção das obras nacionais consegue ser mais complexa do que as internacionais:

Obras internacionais não é muito complicado, na generalidade há todo o interesse do licenciante de conseguir fazer o máximo de lucro possível. O licenciante tem os direitos, provavelmente já esteve em exibição e nesse sentido, receberem um extra do Plano Nacional de Cinema para a maioria deles é algo tranquilo. Obras nacionais, há um envolvimento mais pessoal, porque entramos em contacto com o produtor. Apesar de, pessoalmente, não ter ainda feito nenhum tipo de contacto que levasse a isso, há casos em que os licenciantes são um pouco mais defensivos, estamos a falar de obras nacionais que já só por si têm de fazer muito mais esforço para singrar no mercado (...) é mais fácil conseguir o ok das entidades internacionais porque estamos a falar de uma obra que eles pagam os direitos para exhibir. Não estamos a falar de entidades que efetivamente tiveram gastos específicos e concretos naquela obra. A nível das obras nacionais há um cuidado acrescido quando contratamos.

[Entrevista a Ângela Maciel, funcionária do ICA, realizada a 21 de abril de 2023]

Pelo contacto que obriga com os produtores e distribuidores nacionais, a prospeção dos direitos pode ser bastante imprevisível. Questionados sobre a duração destes procedimentos, Ângela Maciel explica que a negociação varia. Do lado do ANIM, depois de ultrapassadas certas burocracias, a integração das obras é rápida:

A partir do princípio de que as obras já estão digitalizadas pode ser um processo relativamente rápido, de dois meses talvez, se o produtor aceitar as minutas e o preço proposto e se o produtor, isso é um aspeto importante, conseguir provar a detenção de direitos, se isso for rápido, as operações técnicas também são muito rápidas. O filme chegando à Cinemateca, em duas ou três semanas conseguimos processá-lo e tê-lo disponível na plataforma.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

Varia bastante, há algumas obras que no espaço de um mês está tudo tratado. Por exemplo, o *Cinema Paraíso* foi um desses casos em que num curto espaço de tempo conseguimos tratar, porque era urgente, estávamos a receber muitos pedidos do filme e precisávamos de contratualizar o mais rápido possível. Mas nem sempre conseguimos fazer uma cabimentação de despesa de um dia para o outro. Ou seja, há uma proposta da parte do Plano de fazer a despesa de x para aquisição dos direitos da obra e nem sempre há disponibilidade financeira. Nesse sentido, às vezes há aqui uma variação da disponibilidade do ICA de ser imediato ou não. Agora, posso dizer que há uns que demoram um mês e outros demoram três ou quatro. Por questões relacionadas com dificuldade de contacto com as entidades ou depois demora fazer o pagamento ou a dar-se autorização de despesa, às vezes o próprio licenciante demora a responder. Mas entre um e três meses é o ideal para ter a contratualização da obra.

[Entrevista a Ângela Maciel, funcionária do ICA, realizada a 21 de abril de 2023]

Quanto aos valores definidos para as curtas e longas-metragens e a duração dos licenciamentos acordados para as obras, Ângela Maciel explica:

A nível de valor dos licenciamentos, neste momento temos um valor de cerca de 750 euros para licenciamento de curtas-metragens e 2.000 euros para longas-metragens. Este valor é fixo, quer seja uma obra nacional ou internacional. Se for uma obra internacional normalmente é um contrato de três anos. Se for uma obra nacional são cinco anos. Quando estamos a falar de obras internacionais, eles têm um tempo mais limitado de contrato e é mais difícil fazer contratos de longa duração. Uma obra nacional é mais fácil de conseguir um contrato longo porque muitas vezes são apoiadas pelo ICA.

[Entrevista a Ângela Maciel, funcionária do ICA, realizada a 21 de abril de 2023]

Um exemplo do quão determinante é as instituições mobilizarem os seus recursos no âmbito do Plano pode ser encontrado na digitalização do património cinematográfico que tem vindo a ser desenvolvido pela Cinemateca. Uma vez que o ANIM se encontra a digitalizar o património cinematográfico português no âmbito do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) e do projeto

FILMar<sup>69</sup>, perguntámos a Tiago Baptista de que maneiras esse investimento contribuiu para o PNC. O diretor do ANIM assegura o benefício desses projetos externos, mas declara que apesar de o PRR exercer influência na componente programática, o impacto temático é, na sua opinião, residual:

Os filmes portugueses que estão agora a ser digitalizados dentro do plano de digitalização do cinema português da Cinemateca são financiados por diferentes projetos de financiamento, tudo isso gera uma grande manta de retalhos, porque são projetos que têm temáticas diferentes, metas diferentes. O FILMar, depende do mecanismo das EEA Grants, tem como meta dez mil minutos de imagens digitalizadas, o PRR, que atribuiu dez milhões de euros, são mil filmes. Com todos eles estamos finalmente a abordar a digitalização de todo o cinema português, de longa-metragem, documentário e ficção que vai ser digitalizado até final de 2025 no âmbito do PRR e do FILMar. Para as outras 500 ou 600 curtas-metragens que o PRR nos permite fazer, que não estão limitadas à temática do mar, temos de encontrar estratégias de seleção. Os arquivos da Cinemateca têm cerca de vinte mil curtas-metragens portuguesas, portanto, é um universo bastante grande para escolher e é preciso fazer uma escolha que interesse a todos os beneficiários, não posso dizer que me sinta limitado pelos temas, pelo contrário, está tudo em aberto e estamos a criar listas que tentam responder às necessidades do PNC.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

Tal como acontece com a equipa, o PNC não tem fundos próprios. Logo, do ponto de vista da gestão, trata-se de uma administração astuta dos recursos. Apesar de tudo, ainda que seja este financiamento que permite um alargamento da oferta fílmica, é perceptível a ascendência financeira. Os fundos que sustentam a digitalização, acabam por exercer influência. Neva Cerantola e Ângela Maciel argumentam que podia haver uma participação mais afinçada dos parceiros quando se trata de propor filmes. A primeira inquirida falou nos critérios técnicos como fatores favorecidos e a segunda sugeriu uma maior abertura à comunidade escolar:

Há uma mínima participação relativamente à escolha de filmes. Não passou muito pela Cinemateca Júnior. Passou mesmo pelo lado mais técnico (...) a nível programático a Cinemateca Júnior não é assim tão presente. Obviamente que concordamos, conversamos sobre os filmes que vão ser introduzidos, mas é evidente que se prende com filmes que podem ou não podem ser digitalizados, prende-se com os direitos de autor, o orçamento. Há conversas, há diálogos, mas tem de se ter em conta muitos elementos.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

O que eu diria é criar-se uma forma das pessoas fazerem a sugestão de obras. É importante nós ouvirmos o *feedback* das pessoas a quem estamos a tentar chegar, de tentar integrar mais a comunidade escolar nas decisões, saber o que eles querem ver, estabelecer aqui um caminho que tenha também uma participação ativa do nosso público principal (...) o ICA pode ser mais ativo no sentido de perceber se essas obras fazem sentido estar integradas no Plano, porque nós acompanhamos muitas obras nacionais desde que são bebés. Elas estão na fase de escrita e desenvolvimento e nós já estamos a ter contacto com muitas delas. O ICA deveria ter um papel mais ativo a sinalizar determinadas obras.

[Entrevista a Ângela Maciel, funcionária do ICA, realizada a 21 de abril de 2023]

No entanto, ainda que a promoção e disponibilização dos filmes se constitua a atividade nuclear do Plano, e que a quantia atual seja capaz de assegurar o licenciamento de muitos filmes, a mesma não tem permitido a elasticidade desejada.

Na primeira conversa com Elsa Mendes foi-nos dito que o PNC estava “mais orientado para a fruição do que para a oferta”. Na terceira entrevista, questionámos o que significava essa orientação.

---

<sup>69</sup> Mais informações sobre o FILMar: <https://www.eeagrants.gov.pt/pt/programas/cultura/projetos/projetos-pre-definidos/filmar-digitalizacao-do-patrimonio-cinematografico/>

Foi-nos esclarecido que a “oferta” significa produção. Uma oferta de produção seria um catalisador para os discentes, mas a coordenadora admite que envolveria outra lógica de financiamento que não é atualmente comportável:

Para a produção, sim. Se tivéssemos uma linha orçamental que nos permitisse fazer face a pedidos das escolas para haver produção, ter os miúdos a produzir cinema, era o que queríamos, mas não temos o orçamento, esgota-se no licenciamento e é um pequeno orçamento (...) produção é um orçamento diferente e mais restrito, porque depois faz-se com pequenos grupos de alunos (...) nós agora estamos numa conjuntura complexa em termos de financiamentos, é preciso reunir interlocutores para dar uma maior visibilidade.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Embora tenha ficado claro no subcapítulo 1.3 que formar públicos pode ser concretizado através de uma vertente prática, que desperte o perfil criador e artístico dos alunos, esta última não consta das atuais possibilidades. Para já, tem de se enraizar a missão da formação de públicos. Para todos os efeitos, é essa a linha contemplada na Lei do Cinema:

Nesta fase é a formação de público jovem, de crianças e jovens, para o gosto pelo cinema. Essa é a linha principal que está no Despacho, portanto é a linha que o Instituto do Cinema vai apoiar (...) apostamos na fruição porque é a vertente mais universal (...) a linha de trabalho com o Plano Nacional de Cinema é exclusivamente, como eu insisto, na fruição. Não há uma linha de financiamento para outros aspetos, se encontrarem isso é porque as escolas o fazem e arranjaram parceiros para o fazer.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Quando questionado se ponderava apostar na vertente de produção, em realizar *workshops* ou produzir curtas-metragens com os alunos, o professor de Educação Visual e Tecnológica do ensino básico no Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves, André Mantas, revelou interesse, mas referiu as condições do Agrupamento como barreiras. Por muito apelativo que seja, a produção envolveria outra mentalidade, para a qual as escolas do Agrupamento não estão preparadas:

Sim, eu até falaria mais em nome pessoal, isso era algo que eu gostaria muito de fazer, mas temos um grande problema que são as questões técnicas e físicas que impossibilitam um bocado. A nossa escola não tem um auditório, as duas escolas principais, a escola sede e a secundária estão a precisar de obras com urgência. E muitas vezes é difícil sequer passar filmes, porque alguns projetores não estão em condições (...) muitos professores não conseguem mostrar os filmes em condições. Mas a vertente prática é algo que eu quero apostar, mas pronto, é outra lógica.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Teoricamente, o Plano formaria públicos e, coincidindo com aquele que é o processo formativo dos discentes, influenciaria também a formação de cineastas e demais funções técnico-artísticas. No entanto, uma conclusão intermédia que pode ser feita é que, dada a pouca emancipação financeira, o ramo da receção e fruição dos públicos fica por aí. Ainda que não tenha prejudicado os resultados, tem impedido o PNC de se ramificar noutras direções.

Por outro lado, se existe uma verticalidade na seleção dos filmes, ditada pelo orçamento, a mesma não está presente no trato com as instituições escolares. Quando questionada sobre como caracterizava o modelo de gestão adotado, Elsa Mendes refutou a hipótese de que partia de cima para baixo, clarificando que o PNC é apenas uma linha orientadora:

O objetivo é que as nossas sugestões se constituam também como um plano mais vasto de *literacia filmica* que as escolas têm de assumir, que têm de ir ao encontro de uma descentralização, tal como o Plano Nacional de Leitura tem uma lista de livros. Apenas para que as pessoas se orientem.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

A propósito dessa observação, um outro elemento da equação, característico deste modelo, está relacionado com o papel outorgado às escolas. A coordenadora reitera que as escolas são motivadas para serem independentes, nomeadamente, para definirem a sua programação:

As escolas têm autonomia para fazer a sua própria programação. Isso é respeitado. Nós oferecemos uma programação na ideia das comunidades educativas que pura e simplesmente não têm acesso a cinema (...) e chega a todas as escolas, sejam de fronteira, sejam de grandes centros urbanos, mas sem prejuízo das escolas terem elas próprias programação local, que seja do interesse delas.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Esta autonomia é regulada por uma figura intermediária. O PNC encontrou forma de manter uma comunicação assídua com as escolas, criando a figura do coordenador/a de equipa, uma função indigitada a um docente que passa a ser a ponte entre a escola e a coordenação. Tal como apontado, esse cargo é um dos primeiros agentes que contribuem para a execução do Plano:

Na escola é o coordenador, a figura do coordenador da equipa, temos 500 e tal coordenadores e é fundamental, eles é que dão as cartas para isto, ou seja, passam a mensagem de que nós estamos a querer mostrar cinema, é a primeira missão dos coordenadores.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Ao ter um correspondente nas escolas, o PNC consegue assegurar que os objetivos e os recursos estão a ser aplicados. Além de que não se perde de vista as necessidades de cada instituição. Um dos objetivos ao entrevistar um docente-coordenador foi precisamente destapar o que se passa no interior da escola. Questionado sobre a função que exerce, André Mantas, coordenador de equipa no AENG, explica que além de ter “bastante liberdade para fazer o que quiser”, o seu trabalho é planear atividades e envolver os outros professores:

Eu fui fazendo parte do Plano em várias escolas. No meu Agrupamento coordeno à três, quatro anos e a minha função de coordenador é tentar mobilizar os colegas, fornecer recursos, disponibilizar-me, faço as marcações e tento que as turmas e os colegas participem nos festivais (...) no fundo, tento coordenar de um modo a mostrar aos colegas tudo aquilo que pode existir e como podem trabalhar o cinema.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Pela descrição que nos faculta, trata-se de um trabalho com o corpo docente cuja importância não pode ser negligenciada. Quando definiu a sua missão, André Mantas referiu que exige persistência, admitindo que também acaba por ser uma incumbência pessoal:

A minha missão abrange os alunos e os professores, um dos principais objetivos que eu tenho e que tento sempre fazer é captar cada vez mais colegas para trabalhar comigo, fazermos um trabalho em conjunto. É um pouco, e em parte tenho conseguido fazer isso, mas é um pouco que o cinema esteja na ordem do dia. Uma das minhas missões é uma das missões do PNC, a formação de públicos, como estar numa sala de cinema, como ver filmes, terem o hábito de ir ao cinema, é a missão que quero continuar a desenvolver.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

O docente deixa claro que o PNC dá espaço aos professores e às escolas para conceberem as atividades e construir o plano de *literacia filmica* que melhor consideram. No seu depoimento, sobressai a informalidade e a possibilidade de explorar diferentes caminhos:

O Plano Nacional de Cinema, ao contrário se calhar de outros projetos que têm as coisas todas muito definidas, é um bocadinho mais abrangente, ou seja, tem os seus objetivos, mas tem várias competências que nós podemos desenvolver nos alunos. Temos os recursos, mas o Plano estimula-nos a procurar protocolos com outras instituições e a ir mais além.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

A hipótese de receber propostas externas, de outras entidades, é indispensável para moderar a tensão central-local, frequente nos projetos que têm um modo de atuar descentralizado. André Mantas refere que as escolas do Agrupamento fazem, muitas vezes, a sua programação:

Sim, quando se fala em escola, são alguns professores em específico. Por exemplo, às vezes é o departamento de Inglês que costuma organizar um ciclo de cinema, sempre preferencialmente fora da escola. No ano passado, organizámos por causa do Dia Internacional da Mulher, fizemos uma programação de filmes sobre essa temática e não eram com filmes da plataforma *streaming*. Eram filmes que a Cinemateca Júnior tem disponíveis e tem uma extensa lista e os colegas de Inglês pediram-me uma orientação para programar os filmes.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Como se terá a oportunidade de constatar ao longo do capítulo, os benefícios de uma gestão tripartida são expressivos. Por norma, cada organismo tem uma filosofia distinta dos restantes e diferentes lógicas de gestão podem provocar colisões. No caso do PNC cada parceiro institucional representa 1/3 do trabalho e do investimento de recursos humanos e técnicos. Não é possível apontar um organismo que exerça um papel mais influente. Cada um dá seguimento às tarefas do restantes e no seu conjunto legitimam o Plano, permitindo-lhe, em última instância, uma concretização mais eficaz.

Para o horizonte da próxima década, reconhecendo o crescimento exponencial e os resultados que tem produzido, o Despacho n.º 65/2022 veio dar continuidade a este esquema trifurcado. No entanto, as instituições mantêm o mesmo funcionamento, com atribuições distintas e a mesma quantidade de membros. Talvez as dinâmicas financeiras e os recursos humanos possam vir a ser matéria de um próximo despacho.

### **A importância dos parceiros e de um trabalho em rede**

No primeiro ponto, esclareceu-se que a missão do PNC é estabelecer práticas de proximidade com o cinema e que uma ambição mais complexa não será, por enquanto, possível. Apesar disso, é imperativo chegar-se a todo o país. A descentralização e desconcentração territorial são, aliás, diretrizes que vêm descritas no Despacho n.º 65/2022, que plasma o PNC. Além do mais, partindo do pressuposto de que o Estado não tem de ser o único agente a intervir no campo das políticas públicas (Silva, 1995; 1997 *apud* Costa, 1997, p. 4), procurou-se estudar o posicionamento do Plano face às parcerias.

Como ficou claro no primeiro capítulo, parte estruturante de um modelo de *literacia filmica* engloba uma linha dedicada a desenvolver nos discentes o gosto pelo grande ecrã. Apesar da criação de

recursos que visam facilitar o visionamento dos filmes em sala de aula, tal como vem fixado no Despacho, o PNC privilegia a exibição nos circuitos tradicionais, insistindo que as escolas façam os possíveis para se deslocarem às salas de cinema.

Começámos então por explorar com a coordenadora a Rede de Espaços de Exibição criada pelo PNC. Essa Rede abrange todos os distritos do país e é formada por espaços de exibição cinematográfica que possam acolher as escolas para sessões gratuitas. Além da Cinemateca e das salas que pertencem à Rede de Teatros e Cineteatros Portuguesa (RTCP)<sup>70</sup>, Elsa Mendes explicita que a Cinemas NOS - Audiovisuais e a Cinemas Castello Lopes também disponibilizaram as suas salas. A rede assegura que se chega mais longe e que é dada oportunidade às escolas de visitarem o cinema:

Significa que temos essas salas da parte da manhã gratuitas para as escolas do Plano. A nossa rede de espaços de exibição neste momento é todas as salas da RTCP, estamos sempre a adicionar salas e a nossa condição de exibição é que as salas têm de ter condições de projeção digital. A RTCP está a aumentar, temos informação de salas que vão ganhando as candidaturas e, portanto, não têm neste momento, mas daqui a uns meses vão ter equipamento DCP<sup>71</sup>, esta rede é fundamental (...) em Lisboa encaminhamos para a Cinemateca Portuguesa, fora de Lisboa encaminhamos para as salas NOS.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Questionada sobre quais os espaços onde se realizavam sessões com mais frequência, a coordenadora deu alguns exemplos de parcerias recorrentes e reforçou que o importante nesta rede é que seja descentralizada:

Em Lisboa é a Cinemateca e São Jorge, sendo que o São Jorge é muito recente, portanto, o espaço principal em Lisboa é a Cinemateca, claramente destacado. Depois, fora de Lisboa, as salas onde mais fazemos são o Centro Multimeios de Espinho, além dos Cinemas NOS, é a Casa das Artes de Famalicão, em Coimbra é o TAGV. Faro fizemos lá uma sessão no IPDJ com o Cineclube de Faro. Está espalhado pelo país, a nossa lógica não é de Lisboa. Nós queremos fazer é no país.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Não obstante, as parcerias não têm de ser da inteira responsabilidade da equipa de coordenação. Também as escolas são estimuladas a arranjar parceiros. Como se depreende do depoimento de Elsa Mendes, o envolvimento das autarquias e das câmaras municipais é crucial para a difusão do cinema e para ajudar a desenvolver hábitos regulares de consumo em sala:

As escolas têm de ter parceiros locais. Pode ser um festival de cinema, um cineclube, um auditório municipal, a própria Câmara Municipal (...) algumas autarquias já têm programação e vão articulando connosco. A Câmara de Leiria faz programação, os cineteatros deles têm projeção digital, portanto, nós exibimos com eles, para as escolas, gratuitamente, filmes que já temos. Mas depois a própria autarquia tem uma linha de programação. No dia tantos é sessão PNC, no dia seguinte é uma sessão da Câmara. E é uma forma de garantir uma programação sustentável, haver uma programação cinematográfica sistemática, porque a cinefilia vem de quanto mais cinema vemos, mais gostamos de ver.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

---

<sup>70</sup> Conforme definido no Decreto-Lei n.º 45/2021, Artigos 3º, 6º e 14º, pp. 18; 19; 21, a RTCP articula-se com ações realizadas no âmbito do ensino formal e destina-se também à exibição cinematográfica de obras com uma distribuição inferior a 5% da quota do mercado.

<sup>71</sup> DCP é o formato concebido para sessões de cinema em suporte digital, que também é apto para *streaming*.

No primeiro e único estudo sobre a integração da *literacia filmica* nas escolas portuguesas, realizado pela Comissão Europeia (2015, p. 187) e precedente à implementação do PNC, colocou-se à comunidade educativa a pergunta “onde é que geralmente os estudantes assistiam aos filmes”. A esmagadora maioria das respostas foi na sala de aula (80,4%), seguindo-se nos computadores das escolas (34,9%) e na televisão (28,5%). O valor mais baixo (2%) ficou reservado para a sala do cinema.

Desde 2015 para cá esses hábitos não só têm decrescido devido à dominância de outros suportes de consumo, como sofreram uma quebra abrupta como consequência do evento pandémico. Assim, o PNC insiste na promoção de uma cultura de cinefilia que passa pela sala. Tanto Elsa Mendes como Neva Cerantola recordam a sua importância:

Temos a preocupação da sala de cinema, daí termos estabelecido uma rede de trabalho que só esteve impedida durante o ano da pandemia. E as escolas adoram ir às salas NOS. Aliás, é uma alegria, há miúdos que nunca foram ao cinema.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Isto prevê um ritual, sair da própria escola, é a deslocação, é estar noutra espaço, é estar numa sala escura, portanto, ver o cinema como foi pensado, na sua origem. O objetivo é a escola ir ao museu, é ir à Cinemateca também porque é o espaço da sala de cinema que tem de ser preservado e o tempo do filme.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

Sobre parceiros que contribuem para dinamizar a oferta programática, Elsa Mendes alude para alguns festivais de cinema, com destaque para dois que têm os públicos infantojuvenis como segmento destacado:

Também temos os festivais de cinema que são parceiros que complementam a nossa programação. Temos dois festivais que são os parceiros número um do PNC, que é o Cinanima e a Mostra, dois festivais de animação. Pronto, movimentam milhares de miúdos e eles têm o Cinanima vai à escola e a Mostra vai à escola e a escola vai ao Cinanima e à Mostra. Depois temos outros festivais com os quais também articulamos, não de forma tão direta, mas as escolas vão lá e nós divulgamos a programação, como o Olhares do Mediterrâneo e o Porto/Post/Doc.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Do lado das escolas, a nossa pesquisa preparatória descobriu que o AENG colaborou com a Fonoteca Municipal de Lisboa. Nesse seguimento, procurou-se saber quais os parceiros do Agrupamento. O professor André Mantas referiu alguns e destacou o Cinema São Jorge:

Ocasionalmente temos sessões organizadas e fazemos um trabalho conjunto, por exemplo, com a Fonoteca Municipal de Lisboa, temos uma cooperação muito forte com o Cinemateca Júnior e com o cinema São Jorge (...) e por exemplo, nós fizemos aqui no ano passado, ou acho que já foi há dois anos, uma exposição de marionetas gigantes, esculturas baseadas n’ *O Estranho Mundo de Jack*, do Tim Burton e depois tivemos um convite para expô-las no cinema São Jorge. Esse convite partiu exatamente da EGEAC, fazia parte da programação de Natal, iam passar o filme, numas sessões que eles fazem gratuitas no Natal e convidaram-nos. As nossas esculturas estiveram no cinema São Jorge.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Sem descurar outras formas de parceria, que são uma oportunidade de partilhar encargos e superar limitações, o professor referiu ainda ajudas logísticas e de encarregados de educação:

Então, temos a questão de facilitar o transporte com a câmara, mas talvez seria mais fácil falarmos da Junta de Freguesia. Temos por acaso um projeto que vamos tentar operacionalizar este ano, de organizar sessões de cinema ao ar livre no espaço exterior do nosso agrupamento, até para apanhar os alunos da noite e aí, porque estamos a falar em termos de equipamento técnico, tem de ser com a ajuda da Junta, e temos também muitos pais bastantes pais sensibilizados e por vezes também colaboram.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Uma outra razão pela qual as parcerias são relevantes diz respeito à diversificação da oferta educativa. Uma vez que o PNC não consegue assegurar uma oferta voltada para a componente de produção de filmes, o Plano associa-se a outros parceiros com vista a expandir o calendário de atividades. Como já mencionámos no capítulo prévio, o PNC não é o único projeto dedicado ao cinema e à educação. Veja-se o exemplo do projeto Insert<sup>72</sup>, desenvolvido no Porto:

O projeto Insert está a decorrer com escolas e nós somos parceiros. Puseram agora conteúdos do site cá fora com tutoriais, é uma candidatura que foi ganha com uma equipa de investigadores, um orgulho para nós sermos parceiros, finalmente temos aqui tutoriais para aprender um bocadinho da linguagem cinematográfica, eles depois vão ter um manual pedagógico. Portanto, as escolas podem procurar estas parcerias. Eles trabalharam com umas oito ou nove escolas do Grande Porto. Escolas que estão em zonas interiores, não são aquelas escolas urbanas que têm acesso a tudo. Eles foram trabalhar com escolas que não têm acesso a tudo e, portanto, elas estão inscritas no Plano Nacional de Cinema, mas depois tiveram esta sorte de ter uma entidade que leva os alunos um pouco mais longe.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Além dessas parcerias extremamente benéficas para escolas com poucos recursos, um último grupo de parceiros é formado pelas entidades da indústria. Elsa Mendes explica que o PNC tem trabalhado para criar boas relações com distribuidores, produtores e programadores. O modo de operar, que antes da reestruturação era mais elementar, transformou-se numa presença mais legítima junto do setor:

Antes de 2021 os distribuidores olhavam com desconfiança para o Plano e eu compreendo-os bem, porque andávamos a mostrar filmes gratuitamente. Era uma pirataria para eles. Nós obtínhamos autorizações gratuitas. Tínhamos produtores e distribuidores que diziam ‘ok, nós enviamos o DVD e podem exibi-lo nas escolas’. A partir de 2021 a situação mudou, felizmente evoluiu para outra fase e agora temos relações muito boas com muitos distribuidores. Temos uma relação bastante construída com a Agência da Curta-Metragem, a Films4You, a Outsider, a Alambique, a Medeia, a Leopardo Filmes, aqueles distribuidores mais sonantes. Muitos filmes deles estão na plataforma, portanto significa que eles receberam honorários. Depois temos um ou outro mais renitentes, gostaríamos muito de conseguir ter mais.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Esta vontade em ter mais parceiros é indicativa da expansão que o PNC ainda vive. Ângela Maciel sente que a indústria tem vindo a reconhecer progressivamente o Plano e a partilhar cada vez mais a missão de divulgar o cinema português:

Da nossa parte queremos que haja capacidade de comunicação com as entidades para perceberem a importância do Plano e serem os próprios a virem ter connosco. Já tivemos o caso de licenciadas que disponibilizaram o catálogo. Também é importante com o tempo serem os próprios licenciadas a perceber que há aqui uma vantagem e entrar em contacto com o próprio Plano. Isso começa a ser cada vez mais comum, serem as produtoras a virem ter com os parceiros institucionais.

[Entrevista a Ângela Maciel, funcionária do ICA, realizada a 21 de abril de 2023]

---

<sup>72</sup> Para saber mais sobre o projeto Insert: <https://insert.education/index.html>

Assim, identificam-se quatro tipos de parcerias que, no seu conjunto, ajudam a concretizar a missão e os vários objetivos do Plano: 1) as que procuram assegurar as sessões em sala de cinema; 2) as que ampliam a programação; 3) as que criam atividades ligadas à produção e 4) as que ajudam na construção do catálogo de filmes. Esses parceiros são, atualmente, os interlocutores desta política cultural.

Tendo ainda em conta que uma das vertentes deste modelo diz respeito à produção, e que essa linha de trabalho tem sido difícil de assegurar, na nossa opinião, seria vantajoso um envolvimento com a comunidade educativa artística. Para o futuro, o PNC poderia apostar numa articulação com instituições do ensino artístico como, por exemplo, a Escola Superior de Teatro e Cinema, abrindo assim uma quinta linha de parcerias.

Em suma, porque o ecossistema de uma política pública da cultura é influenciado pelos interlocutores que consegue reunir, o PNC é um bom exemplo de como não se deve ficar dependente dos recursos dos parceiros institucionais ou dos limites da comunidade educativa. Sendo ainda um excelente caso para meditar sobre o diverso grupo de agentes que são fulcrais para o bom desempenho das atividades culturais (Silva, 1995; 1997 *apud* Costa, 1997, p. 4). Tem sido, em parte, este trabalho reticular que está por detrás do sucesso do PNC, que em poucos anos conseguiu ampliar o seu modo de operar.

## 4.2 A componente programática

### Critérios e condicionantes da programação

O PNC é composto por um conjunto de obras que compõem o seu catálogo. Para chegar a esse cartaz, como, aliás, envolve toda a programação cinematográfica, é necessário um processo de escolha. A diferença, contudo, é que não se trata de programar filmes, propor atividades e criar recursos para um público infantojuvenil, mas sim para um público infantojuvenil que está a ter contacto com o cinema em contexto escolar. De modo que procurámos compreender a natureza educativa-cultural que está em causa na construção desta programação. Foram as lógicas e os critérios que fundam a “filosofia de programação” (Valck, 2012, p. 31) que procurámos deslindar e que neste subcapítulo relatamos em maior profundidade.

Ao longo do contacto com os participantes, confirmámos que a programação é uma das frentes atuais, no sentido em que esta última sofreu uma ampliação nos últimos anos, fruto de ter sido alvo de uma grande aposta. Começámos por abordar a coordenadora para nos explicar alguns dos preceitos que regem a programação. Elsa Mendes explicou que a mesma se trata de um ponto de partida, devendo ser interpretada como uma recomendação:

A nossa lógica ao termos uma programação centralizada, não é de maneira nenhuma, mantermo-nos de cima para baixo. São apenas sugestões. Tal como o Plano Nacional de Leitura tem uma lista de livros, o próprio cinema tem um cartaz. Portanto, é apenas para que as pessoas se orientem um bocadinho, mas depois vão por elas e procurem outras alternativas.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Apesar desta afirmação, a vertente programática é construída com uma certa verticalidade, estando dependente de fatores técnicos e financeiros. Existem duas condicionantes, relacionadas com a gestão e o modo de operar do Plano que determinam a escolha dos filmes:

A condicionante principal da programação é que está articulada com a digitalização do cinema português. Ou seja, nós gostaríamos de colocar na plataforma um leque mais alargado de filmes para as escolas, mas o primeiro critério que faz com que disponibilizemos um filme é que ele pode ter interesse para as escolas e está a ser digitalizado. Portanto, beneficiamos, de facto, desta linha estar a decorrer. E a Cinemateca criou uma espécie de cota para o Plano, filmes que tenham interesse para o público infantojuvenil. Portanto, o primeiro critério é de cima para baixo, mas tem que ver com esta linha de ação principal. Depois a segunda é que nós recebemos propostas de todas as entidades, de escolas, cineclubes, de distribuidores, depois há a equipa do Plano, os tais elementos da Cinemateca e do ICA e da Direção-Geral da Educação que decidem o que é que poderá ser mais interessante e pertinente para as escolas. É um processo que seria de todo o interesse ser ainda mais democrático.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Como se pode subentender da última parte do depoimento, a articulação da programação com a digitalização do património cinematográfico português criou um vínculo, uma dependência, ao ANIM. Como tal, interessava saber qual o grau de comunicação entre a DGE e a Cinemateca para compor a programação. Tiago Baptista refere que existe um diálogo próximo sobre a relevância dos filmes e que mesmo subordinado ao projeto de digitalização, a seleção das obras visa servir as necessidades do Plano:

Sempre houve esse diálogo. É preciso garantir que, em caso de escolha, são digitalizados filmes que além de relevantes por motivos estéticos, sociais, artísticos, também podem ter relevância para as necessidades do Plano Nacional de Cinema. A articulação é simples e passa por perceber quais são, por exemplo, as

faixas etárias em que o PNC tem neste momento menos oferta em termos de filmes e tentar perceber, dentro do universo dos filmes que a Cinemateca vai digitalizar, quais podem ser digitalizados por causa do PRR, mas de modo a serem logo utilizados pelo PNC (...) podemos continuar a dar um papel importante nesta articulação muito próxima com o Plano, dizendo e comunicando que novos filmes estamos a digitalizar, que achamos que podem ser interessantes e escutando o que a equipa do PNC nos diz como títulos interessantes e que devemos priorizar.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

Do lado do ICA, Ângela Maciel confirma a relação dialógica e o cuidado em escolher filmes que tematicamente podem servir melhor o PNC e o público-alvo. Ainda que de forma comedida, a inquirida revê-se na ideia de o ICA atuar como um conselho consultivo:

Sim, aliás, indiretamente, é um pouco o que nós fazemos quando nos pedem a nossa opinião sobre determinada obra. Se houver uma obra que é um tema atual, que é importante para adolescentes, por exemplo, terem acesso, é importante nós percebermos isso e pensarmos: ok, está aqui um filme que aborda temáticas que são importantes e que, por isso, nesse sentido, podem ser sugeridos à DGE e aos restantes parceiros se concordam que seja licenciado.

[Entrevista a Ângela Maciel, funcionária do ICA, realizada a 21 de abril de 2023]

Mas se estas são as condicionantes técnicas que formam o cânone PNC, existem outras lógicas que apontam critérios, por sinal mais subjetivos, que visam ir ao encontro de propósitos artístico-culturais. Nomeadamente, normas que privilegiam o cinema nacional, a diversidade e as cinematografias representativas da história do cinema:

Há critérios que passam muito pela seleção e adequação ao determinado público-alvo, mas fornecemos aos professores uma linha orientadora com um conjunto diversificado de filmes que são considerados significativos para serem conhecidos a nível nacional. Depois, procuramos na linha de programação ter obras representativas da história do cinema, quer nacional, quer internacional, sendo que a linha internacional é sempre uma menor percentagem, por razões óbvias, porque é um Plano Nacional para divulgar, para fazer chegar o cinema português às escolas. Depois também contemplar diferentes géneros e cinematografias, de modo a promover a ideia de valorizar o património cinematográfico.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Neste processo, avaliando a pertinência dos filmes, o trabalho da Cinemateca detém uma grande responsabilidade. Ao solicitar exemplos de obras que foram sugeridas ao PNC, Tiago Baptista começou por salientar a preocupação em ter obras representativas de determinadas épocas e acrescenta um critério especial para o meio escolar- programar filmes que possam ir ao encontro das disciplinas:

Nós sugerimos e foram incluídas obras de diferentes géneros e períodos temporais, para que dentro da história do cinema português, fosse possível transmitir esta ideia de uma história que se manifesta através de diferentes géneros e linguagens. Temos obras do cinema mudo português, como o *Lisboa, Crónica Anekdotica* de Leitão de Barros, de 1930. Temos cinema de animação português de diferentes épocas, incluindo obras da pré-história da animação portuguesa, da primeira metade do século XX. Depois obras que correspondem ao nascimento do cinema moderno em Portugal, nos anos sessenta, com o cinema Novo e também de uma vertente mais histórica que permitem falar de períodos importantes como a ditadura ou o PREC e a revolução de 25 de abril, *As Armas e o Povo* e *A Revolução de Maio* que é um filme de propaganda de António Lopes Ribeiro de 1937 e o cinema etnográfico também, o *Máscaras*, de Noémia Delgado, de 1976 (...) são linguagens formais diferenciadas, períodos históricos diferentes, e também permitem fazer ligações com os currículos, com momentos diferentes da história do país (...) são alguns exemplos que foram digitalizados ou cujos direitos pertencem à Cinemateca e que foram sugestões.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

De maneira a perceber se outras regras concorriam para esta programação, perguntámos a Neva Cerantola, enquanto programadora de um SE, quais os critérios que deviam orientar um catálogo para as faixas infantojuvenis. A resposta de Neva Cerantola alinha-se com a de Elsa Mendes e Tiago Baptista em pontos como a história do cinema; o destaque para o cinema nacional e programar vários géneros e correntes. Essas são as linhas orientadoras deste paradigma. Entre uma extensa lista, a inquirida enuncia a representação da história do cinema e aponta, igualmente, a adequação ao perfil dos públicos:

Primeiro, não esquecer que há uma história do cinema. Alternar aquilo que é o contemporâneo com o histórico e não esquecer que houve e há vários movimentos, várias escolas, não esquecer o cinema português, não esquecer que há várias faixas etárias, vários públicos. Portanto, pensar no público que se quer envolver, dar muito valor às novíssimas gerações, aos mais pequeninos, ter em conta os tempos de concentração, a sensibilidade dos mais novos, pensar nas curtas, não focar apenas num género cinematográfico e abrir o leque, a imagem real com a animação. Portanto, ampliar, abrir janelas, abrir mundos e programar também aquilo que gostamos, porque passa um bocadinho pela paixão também dos programadores, mas colocar-se do outro lado e pensar que nem sempre tudo aquilo que gostamos nós, podem gostar as crianças (...) mas sem perder o foco sobre a questão da linguagem do cinema, acompanhar as preocupações dos temas atuais, mostrar algo que não é visto, que não é massificado.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

Além destas afirmações, como expressámos no subcapítulo que encerra o estado da arte, um dos aspetos que sobressai nas contribuições de diversos autores é que mesmo que não se incentive o uso ilustrativo dos filmes é importante que seja dada aos professores a possibilidade de trabalhar o cinema em consonância com as disciplinas. Ainda que pretenda evitar práticas instrumentais, o PNC assume um uso ligado à ideia de facilitar o trabalho em aula:

Uma linha importante é que seja possível potenciar o cruzamento entre áreas, disciplinas, porque interessa muito aos professores. Nós sabemos como é: não têm um filme para *bullying*? Não têm um filme para educação ambiental? Nós contrariamos muito esta lógica, porque o que nos interessa é o cinema. Está lá tudo no cinema. Mas se temos um bom filme que pode proporcionar uma experiência cultural interessante e ao mesmo tempo aborda questões fraturantes da atualidade, como migrações ou a inclusão, claro que fazemos essa proposta.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

De facto, reconhecendo a recorrência destas práticas, o PNC está disposto a acomodá-las: a programação das sessões d'O Cinema Está à Tua Espera, uma atividade que aprofundaremos adiante, é feita em torno de quatro áreas temáticas<sup>73</sup>. As obras são agrupadas nas categorias de Animação; Artes; Cidadania e História e Memória. Poderá tratar-se, muito possivelmente, de uma tática para despertar o interesse e cativar os agentes educativos. Um olhar ao filmes esclarecerá melhor este e outros aspetos.

### **O corpus fílmico e os públicos escolares**

Neste modelo de ensino os filmes são os objetos-últimos que são entregues aos alunos. Mas até serem visionados em sala, passam por uma seleção que os agrupa em função da pertinência para os ciclos de ensino. Ainda que não seja do nosso interesse analisar as componentes artísticas das obras, nesta secção abordamos o *corpus* fílmico do PNC, núcleo da vertente programática.

---

<sup>73</sup> Pode ser consultado em: <https://sites.google.com/view/pnc-estat2223/programa%C3%A7%C3%A3o/cinema-est%C3%A1-%C3%A0-tua-espera>

Até à data da investigação, 84 filmes fazem parte do catálogo. Estas obras, encontram-se disponibilizadas na plataforma e foram programadas para ciclos de ensino que vão do pré-escolar ao secundário, sem impedir que os professores recorram às mesmas para trabalhar com outros ciclos. Para melhor legibilidade, concebemos uma tabela, à qual retornamos ao longo deste subponto, que reúne as características dos filmes em catálogo.

Tabela 4.2.1- Distribuição dos filmes do catálogo PNC por ciclo de ensino

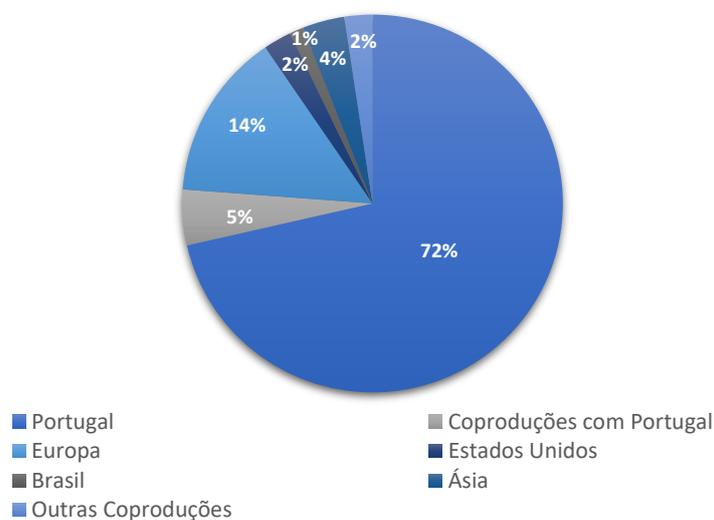
Ciclo de Ensino	Total de Filmes	Longas	Curtas	Live-action	Animação	Portugueses	Europeus	Outras Origens
Pré-escolar	7	1	6	-	7	6	1	-
1º Ciclo	10	5	5	2	8	5	2	3
2º Ciclo	6	1	5	1	5	5	-	1
3º Ciclo	26	15	11	19	7	16	3	5
Secundário	35	29	5	30	5	28	6	1
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>51</b>	<b>32</b>	<b>52</b>	<b>32</b>	<b>60</b>	<b>12</b>	<b>12</b>

Fonte: elaboração própria, a partir da informação do site: <https://pnc.gov.pt/filmes>

Apesar de o foco ser a divulgação do cinema nacional, o PNC não é uma monocultura de cinema português. Existe necessidade em corrigir as procuras em Portugal, que estão muito centradas no cinema de Hollywood mas, como se confere pela tabela, constata-se a tentativa de equilibrar o cinema nacional com cinematografias provenientes de outras origens, das quais se destaca as europeias.

Para uma compreensão visual, tal como ilustrado no gráfico 4.2.2, o grande bloco é ocupado pelas obras portuguesas, que correspondem a 72% do catálogo. Seguidas das produções europeias, com 14%, e em terceiro lugar, as coproduções de Portugal com outros países, que representam 5%.

Gráfico 4.2.2- Filmes do catálogo PNC por origem



Fonte: elaboração própria, a partir da informação do site: <https://pnc.gov.pt/filmes>

Quanto ao cinema português, no cartaz figuram obras de José Leitão de Barros; Paulo Rocha; António da Cunha Telles; Fernando Lopes; Abi Feijó; Margarida Cardoso; Regina Pessoa; Miguel Gomes; João Salaviza e Leonor Teles. Pela amostra de cineastas de diferentes gerações, confirma-se, tal como proferido pelos inquiridos, a preocupação para que a história do cinema português esteja bem representada, indo dos primórdios à atualidade.

No entanto, ao falar sobre a subjetividade da programação e da função do programador/a, Elsa Mendes levantou uma dificuldade que diz respeito, especificamente, a programar cinema português para os públicos infantojuvenis:

Há muitos títulos que nós gostaríamos de ter na programação, mas não é fácil. Quando falamos de história do cinema português é um processo complicado, como a questão dos direitos autorais. Por exemplo, o filme, *Maria do Mar* de Leitão de Barros. Nós conseguimos o *Lisboa, Crónica Anedótica* mas não conseguimos ter o *Maria do Mar*, que é fundamental, mas é muito difícil porque é um desgaste enorme chegar a todos os herdeiros, pô-los de acordo e resolver a situação que tem que ver com o licenciamento. E depois há uma certa falta de títulos para estas faixas etárias, portanto recorremos muito a cinema onde estão crianças e jovens, mas não quer dizer que seja cinema para crianças e jovens. Portanto temos de conviver aqui com uma série de constrangimentos e com a subjetividade.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

De facto, um olhar mais atento revela que realizadores canónicos como Manoel de Oliveira; Pedro Costa; João Canijo; Marco Martins ou Teresa Villaverde estão ausentes. Duas hipóteses para esse défice: dificuldades no acesso aos direitos dos filmes ou a (in)adequação temática dos mesmos. O certo é que o problema da falta de temáticas para tais faixas etárias transparece no catálogo.

Como se pode confirmar pelo levantamento, na tabela abaixo, das 84 obras apresentadas no site, 28 têm um enredo sobre/que se aproxima do universo infantojuvenil e 23 desses têm crianças ou jovens como protagonistas. No entanto, numa análise mais afinada, dos 28 filmes que são tematicamente apropriados, apenas 14 são portugueses. No total, e transpondo num valor percentual, correspondem a 16,6% dos filmes em cartaz, não chegando a constituir metade do catálogo.

Tabela 4.2.3- Temáticas e protagonistas infantojuvenis dos filmes do catálogo PNC distribuídos por ciclo de ensino

Parâmetros	Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Total
Enredo/narrativa infantojuvenil	2	5	3	13	5	28
Protagonista criança/jovem	-	4	3	12	4	23
Portugueses	1	0	3	7	3	14

Fonte: elaboração própria, a partir da informação do site: <https://pnc.gov.pt/filmes>

A maioria dos filmes que possuem uma criança ou um jovem como personagem principal e que aborda temas intrínsecos do imaginário dessas idades, encontram-se sugeridos para o 3º ciclo. O que, por um lado, também é indicativo de que apesar das personagens, são filmes com enredos e abordagens mais sóbrios que o comum. De resto, sente-se uma escassez para os ciclos mais novos.

Partindo dessa evidência, esclarecemos com a coordenadora da CJ se estávamos perante uma dificuldade esporádica ou um constrangimento habitual. Neva Cerantola secunda esse problema, afirmando que o cinema português pouco se adequa às crianças e jovens. O que nos leva a crer que, tal como na relação com os públicos de outras faixas etárias, as narrativas nacionais constituem-se a maior complexidade neste modelo:

Nós procuramos filmes com crianças, às vezes, porque há um processo de identificação, em saber como é que eram as crianças de determinadas alturas, qual é que era a relação entre pais e filhos nos anos 50, nos anos 40, nos anos 80, na evolução do tempo (...) há filmes que não são tão explícitos, ou seja, que não têm crianças, mas que pode ter mensagens direcionadas para crianças, eu acho que as duas vertentes nós consideramos, mas devo dizer que a história do cinema português, do meu ponto de vista, pouco se adequa. Há pouco cinema português realizado para crianças, para jovens. É um cinema que apresenta temas, por vezes, muito difíceis, cruéis ou já muito conceptuais e que é muito difícil para um jovem, uma criança de oito anos, que possa entrar neste universo, já é um outro nível de compreensão.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

No subcapítulo 1.2., ficou claro que o primeiro fator que leva o público a ver cinema é os temas e os géneros (Damásio, 2007, p. 98; Borges, 2022, p. 249). Já as narrativas das obras nacionais têm sido um dos motivos que levam os públicos a fazer uma “associação entre filmes portugueses e um certo tipo de representação cultural” (Damásio, 2007, p. 98). Quando os mesmos não cativam, tornam-se automaticamente barreiras que condicionam a relação com o cinema nacional.

Assim sendo, se a seleção de filmes que vão ao encontro das disciplinas é importante para o trabalho dos professores, seleccionar obras que abordem o universo infantojuvenil não é menos relevante. Poderá o cinema português ser adequado para crianças e jovens? É certamente uma pergunta que irrompe desta análise, mas à qual não teremos forma de responder.

Ainda assim, e reforçando a importância da identificação dos alunos para com as obras, sobre quais as maiores surpresas que teve durante o ato de fruição dos públicos, Neva Cerantola menciona um clássico do cinema italiano, que é um dos filmes que causa mais comoção entre os discentes:

*Ladrões de Bicicletas* é um filme a preto e branco, um filme de 48, muito longínquo, um universo que à partida podia-se pensar não ter nenhum impacto e é um impacto extraordinários. Emocionam-se muito, veem coisas e depois nos diálogos finais descobre-se que eles viram tudo. Isto eu estou a falar da primária, estou a falar desde quando começam a ler as legendas, com oito, nove, dez anos. É um filme que lhes toca de uma forma. Pode ser mais difícil entrar, mas depois os miúdos veem de uma forma extraordinária tudo aquilo que é a relação entre o pai, a situação político-social em que se encontra, as dificuldades, a relação do miúdo com o pai, do miúdo com outros miúdos (...) e à partida há aqui uma grande resistência nos adolescentes, mas depois não, há descobertas interessantes.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

Portanto, apesar da narrativa lúgubre, uma vez que o protagonista é uma criança, os espectadores são transportados com mais facilidade para o universo da história, conseguindo identificar-se com o personagem principal. Este processo de identificação foi confirmado pelo professor André Mantas. Ao pedir que nomeasse exemplos dos filmes que tenham suscitado mais interesse entre os alunos, o docente corrobora a importância de personagens com as mesmas faixas etárias e de certas temáticas, afirmando que são esses fatores que causam maior envolvimento, sobretudo dos adolescentes:

Os filmes que chamam mais a atenção dos alunos são aqueles que tratam de temas diretamente ligados a eles, quando tratam de temas ligados à adolescência, como agora, por exemplo, o *Lobo e Cão*, as questões LGBT, e com atores e personagens das faixas etárias deles. Alguns filmes estão até na plataforma *streaming* que tratam das questões do *bullying*. Mais do que os géneros, acho que são os temas.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Ao mesmo tempo que estes depoimentos confirmam a importância das narrativas e dos temas dos filmes, garantem-nos também que as temáticas podem constituir-se um tremendo desafio para os programadores e não tanto para os públicos. Embora sejam difíceis de contornar para quem programa, as temáticas dos filmes não parecem ser o motivo que impede os alunos de se familiarizem com o cinema português.

Sobre o facto de o PNC ter como missão a aproximação do cinema português ao público escolar, pedimos a dois participantes que descrevessem a postura e reações dos alunos quando assistem a filmes nacionais. Obtivemos respostas diferentes mas que se tocam num ponto- o afastamento não é tanto por recusa mas antes por falta de acesso e hábito:

Não noto, agora estou a falar de modo abrangente, desde os mais pequenos, não sinto que haja algum tipo de problema. Noto muitas vezes que é um cinema que eles não têm tanto acesso. Não estão habituados. Acho que é mais por aí. Eles não estão habituados a ver cinema português e também não estão muito habituados a ver animação portuguesa, o que eles veem é séries animadas que estão dobradas em português (...) mas a receção não é diferente de outro tipo de cinema qualquer, geralmente gostam.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Além do mais, a postura dos alunos parece alterar-se mediante a faixa etária. Neva Cerantola diferencia os comportamentos dos adolescentes:

Acho que há um grande desconhecimento, principalmente nos adolescentes. Há preconceitos sobre o cinema português, mas quando começam a ter um contacto, o primeiro contacto, e a analisar e a falar sobre o filme, descobrem aspetos que não tinham imaginado, que não conheciam. Portanto, depois há um grande espanto e curiosidade. Mas à partida, não há grande abertura, acho que há alguma resistência, às vezes não conhecem os autores, nenhum autor, senão o protagonista da telenovela ou das séries de televisão, mas há, de facto, um grande afastamento entre o público jovem e o cinema português.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

Com base nestas respostas, destacamos duas observações: o professor vinca a importância de passar filmes portugueses porque os alunos têm pouco acesso aos mesmos; a da coordenadora confirma a resistência e, destaque-se, a influência da televisão nacional no imaginário coletivo dos públicos. Ambos sentem uma dispersão derivada da falta de hábito em assistir a cinema nacional em sala.

Quanto aos géneros cinematográficos, por sabermos que os mais consumidos pela camada jovem são a ação, o terror e o suspense (Borges, 2022) questionámos a coordenadora para saber até que ponto o Plano se alinhava com esta realidade. Elsa Mendes explica que a abertura a outros géneros faz parte de não rejeitar a “cultura popular” e que, perante a oportunidade de obter essas obras, a prioridade é contextualizá-las para que não se perca o valor artístico e a função educativa. A coordenadora deu o exemplo do primeiro filme de terror programado pelo PNC:

Do nosso lado há uma enorme abertura para os géneros e não estabelecemos hierarquias. Eu diria que só não temos filme *western*, cinema de terror e cinema de ficção científica porque é mais difícil termos acesso a licenciar (...) para mim, a cultura popular cinematográfica tem de fazer parte de um Plano Nacional de Cinema. Como não podemos ter na plataforma, estamos a organizar, por exemplo, sessões em parceria com entidades para que os jovens possam ir ver terror. Temos agora uma parceria com o Outsiders, um ciclo de cinema independente norte-americano, que a FLAD está a organizar, e vai decorrer em março no São Jorge (...) vamos ter alunos do secundário a ver cinema norte-americano de terror. Escolhemos o filme *Depraved*, que é um *remake* do mito de *Frankenstein* (...) a que propósito? A propósito de o cinema ter como vilão o mito de Frankenstein que vem da literatura e o cinema adaptou desde cedo. Propusemos à escola que mostrasse pequenos excertos das primeiras adaptações da obra literária, que remontam ao mudo, depois tivemos o responsável por esta programação que foi à escola falar sobre cinema de terror e os alunos vão agora ver o filme, mas a coisa já está enquadrada de um ponto de vista pedagógico.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

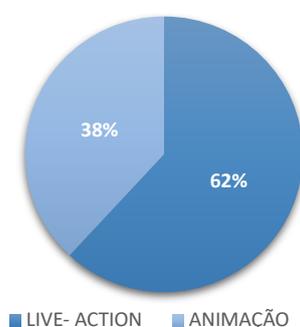
A atenção para com os géneros é uma das muitas maneiras como o PNC reflete o facto de o cinema ser uma indústria cultural e criativa. Está na génese do Plano alinhar-se ao mercado e às preferências de consumo do seu público-alvo. Não estamos a falar de um Plano desfasado da realidade, alheio às tendências. A coordenação encontra-se empenhada em ir ao encontro das preferências dos espectadores infantojuvenis. Sabendo quais os filmes mais solicitados pelos alunos, já se começou a pensar em ter filmes de ficção científica e de terror no catálogo:

Estamos mais preocupados a curto e médio prazo, com ter género de terror. Tem é que ser muito bem pensado. Ficção científica e terror, porque sabemos que isso recolhe as preferências dos jovens, mas pronto, temos limitações ao programar estes géneros, sobretudo cinema nacional (...) e porquê? Porque uma colega não conseguia ter alunos a ver filmes e um dia perguntou aos alunos, mas afinal o que é que vocês querem ver? Terror.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Ainda no âmbito das características das obras, um ponto que foi do nosso interesse explorar tem a ver com a presença do cinema de animação no catálogo que, para todos os efeitos, é muito expressiva. Como se pode ser confirmar, ver tabela 4.2.1 supra, a animação ocupa uma grande fatia da programação do PNC. Segundo traduz o valor do gráfico, 62% das obras do catálogo são *live-action* (52) e 38% são animação (32)<sup>74</sup>.

Gráfico 4.2.4- Cinema de animação vs. cinema *live-action*



Fonte: elaboração própria, a partir da informação do site: <https://pnc.gov.pt/filmes>

<sup>74</sup> Empregamos o termo *live-action* como definição contrária a animação.

Segundo o ICA (2023), numa leitura geral, o cinema mais consumido pelos portugueses é de ficção e *live-action*. O top quarenta das obras nacionais mais vistas entre 2004-2023, por exemplo, inclui apenas uma animação luso-espanhola (ICA, 2023). Enquanto isso, dados recentes (Borges, 2022, p. 248) revelam que a animação é preferência da faixa etária dos 35-44.

Cabia, então, perceber se a afeição do PNC para com a animação passava por dar mais visibilidade a essa cinematografia ou se a intenção era encontrar filmes que pudessem ser apropriados para trabalhar com os discentes, sobretudo os das faixas etárias mais novas. Apurámos que as razões se prendem com um interesse em “dignificar” o cinema de animação, especialmente português. De facto, mais de metade da animação em cartaz (26) é portuguesa:

Esse é o outro combate em termos de programação, que é a dignificação do cinema de animação (...) fizemos a nossa primeira sessão este ano de formação, foi uma *masterclass* com a Regina Pessoa, foi fantástica, ela a explicar aos professores o processo criativo, tínhamos comentários de professores a dizer ‘nunca imaginei que fazer cinema fosse isto’. Foi muito bom e é uma linha de trabalho que nós gostamos particularmente, é cinema de animação e ainda por cima de qualidade e estamos a continuar. Vamos ter agora uma parceria com a Praça Filmes por causa do *Nayola*.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

É uma cinematografia que nós queremos destacar, que é importante na história do cinema português e é sempre muito menos visível, mais difícil de programar, mas que pode ser muitíssimo valorizada através do Plano Nacional de Cinema e do trabalho nas escolas. Essa vai ser, sem dúvida, uma área de trabalho importante nos próximos anos.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

Ainda assim, Neva Cerantola confirma a utilidade do cinema de animação, explicando que não é apenas uma questão criativa como também prática, chamando à atenção para o facto de permitir uma vertente lúdica que pode ser interessante para os alunos e para os professores:

Muitas vezes há cinema de animação sem diálogo, ou seja, mais acessíveis. Portanto, é por questões mais técnicas que às vezes se recorre à animação, mas tentamos mostrar vários géneros, é evidente que, de um ponto de vista das oficinas, de *stop motion*, nós temos a oficina de cinema de animação e é um sucesso extraordinário para os professores, porque é uma coisa que podem fazer com aplicações no âmbito escolar.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

Por último, quando questionado se o *corpus* PNC seria um acervo fixo ou em constante crescimento, Tiago Baptista explicou que a lógica é que a produção de materiais acompanhe a seleção das obras já existentes. Não se trata tanto de ter muitos filmes na lista, mas acima de tudo de garantir que o potencial de cada um está a ser bem explorado:

Foi importante naquele momento de renovação estabilizar o conjunto de filmes que era oferecido, para que esse conjunto fosse sempre o mesmo ao longo de um período temporal grande. Para que se pudesse tirar partido dos dossiês pedagógicos, por exemplo, e fazer formações de professores, era preciso uma certa continuidade. No entanto, existem filmes novos, produção contemporânea portuguesa ou estrangeira, que se considera serem pertinentes. E vão havendo, à medida que vão sendo digitalizados filmes portugueses de património mais antigos, originalmente cópias analógicas, que depois de serem digitalizados se percebe que interessam ao PNC (...) houve uma refundação, uma consolidação da lista que tem à volta de oitenta títulos. Agora, não vai crescer oitenta títulos todos os anos, nem sequer, provavelmente oitenta títulos a cada cinco anos, mas vai havendo algum crescimento anual.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

A par com o espartilhado financiamento que impede a existência de uma componente de produção, a dificuldade em programar obras nacionais e a contratualização de certas obras, estes vão sendo alguns dos problemas que podem hipotecar este ensino. Todavia, e a propósito do depoimento do diretor do ANIM, importa agora voltar o foco analítico para os recursos que o PNC criou. Por muito que numa programação os filmes sejam importantes, mais crítico no modelo para o meio escolar são os materiais que estruturam o encontro entre o cinema, os alunos e os professores.

### **O pacote de recursos: o site, a plataforma e os dossiês pedagógicos**

Igualar a linguagem cinematográfica à linguagem escrita, como ambicionava Lauro António (1998), obriga a reunir as condições para que as escolas estejam preparadas para aplicar este modelo de ensino. Nesse sentido, sustentando a vertente programática e como forma de chegar aos educadores, o PNC criou um pacote de recursos. Em causa está a criação de um site, de uma plataforma de *streaming* e uma coleção de quarenta dossiês pedagógicos. Estes materiais são indispensáveis para o funcionamento do Plano e uma parte principal do seu modelo. Foi nosso objetivo saber como surgiram estes recursos e de que forma têm vindo a servir a comunidade escolar.

Começámos por perguntar à coordenadora em que contexto surgiu a plataforma de *streaming* e o que representa para o PNC. Segundo explicita Elsa Mendes, e mais tarde foi secundado por Tiago Baptista, este pacote nasceu de uma candidatura. Foi através do mesmo que o Plano conseguiu transitar de um modelo de funcionamento mais artesanal para um mais sustentável:

O projeto foi lançado como política pública, mas não havia qualquer sustentabilidade e foi realmente a partir de 2018 que nós tivemos a indicação dos nossos parceiros da Cinemateca que tinha sido ganha uma candidatura e que o projeto poderia beneficiar de uma plataforma. Depois apareceu a pandemia e nós trabalhámos na obscuridade e em silêncio na criação da plataforma que veio a público em abril de 2021. Estivemos a trabalhar três anos, foi praticamente durante o período da pandemia. Foi útil para o projeto porque não havia sessões de cinema. As escolas estavam paradas, estava tudo em casa. Foram reuniões e reuniões com a equipa técnica que criou a plataforma e veio a público um pacote de vários recursos, uma plataforma, um site e uma coleção de dossiês pedagógicos. Portanto de abril de 2021 para cá entrou-se, posso utilizar a expressão, num *take off*. E aqui sim eu podia dizer que havia sustentabilidade no projeto.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Foi tudo desenvolvido num contexto de um projeto de financiamento com muitos parceiros, era um grande consórcio de empresas e na verdade o piloto desta plataforma era apenas um de vários elementos. Dentro do consórcio tínhamos algumas empresas mais tecnológicas com quem trabalhávamos para testar em conjunto a tecnologia de suporte da plataforma (...) em 2021 houve um momento de refundação do PNC, que tem a ver com o financiamento específico para licenciar mais filmes e a passagem do modelo anterior, que eram as listas propostas aos professores, para o modelo da plataforma em que a lista coincide agora com os filmes que são efetivamente disponibilizados.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

Para usufruir destes recursos as escolas só têm de aceder ao site do Plano que, lançado em 2021, é definido pela coordenadora como uma “identidade própria, onde todo o projeto se revê”. São várias as iniciativas que passam pelo site e entre inúmeras funcionalidades, é por via do mesmo que as escolas acedem à plataforma, registam-se para marcar os filmes que querem ver, agendam sessões externas, partilham as iniciativas que vão realizando, e/ou descarregam os dossiês.

A plataforma de *streaming*, com a qual nos ocupamos em primeiro lugar, constitui-se uma das estratégias mais perspicazes. O conceito em si, em ter uma larga oferta artística gratuita para as escolas, é bastante forte. Além do mais, e como apontámos no subcapítulo 1.2, as plataformas são o suporte de eleição dos públicos mais jovens (Neves *et al.* 2022; Borges, 2022), tendo-se tornado suportes inelutáveis, que superam atualmente os espaços tradicionais, representando o mercado paralelo de distribuição e exibição cinematográficas.

Através do *streaming* o PNC encontrou um instrumento legal para fazer chegar o cinema às escolas. Esta é uma grande conquista. No estudo de 2015, apurou-se que 47,2% das escolas não dispunha de licenciamentos para passar filmes nas salas de aula (CE, 2015, p. 187). Antes do PNC, e como relembra Tiago Baptista, a comunidade educativa estava, por lei, muito mais limitada:

As poucas exceções que a Lei de Direito de Autor portuguesa, europeia, autoriza é a utilização de excertos, mas não de obras completas, na sala de aula, pelos professores. Agora isso é contornado pelo facto de existir um contrato de licenciamento que permite que estas obras sejam mostradas na íntegra e sem pagamentos adicionais e dentro da legalidade, porque foi autorizado pelos detentores de direitos.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

Ainda assim, questionámos a coordenadora se, em algum momento, as plataformas se opunham ao trabalho do Plano, no sentido de contrariarem os hábitos de consumo em sala que são constantemente promovidos. Ao invés de se contraporem, o *streaming* e a sala de cinema complementam-se. Elsa Mendes dá-nos um exemplo que atesta o impacto da plataforma:

De maneira nenhuma. Nós incentivamos esse consumo. Por exemplo, nós temos em exibição o filme *Recreio* da Laura Wandel, um filme recente, do ano passado, um filme excelente, sobre *bullying* escolar, do ponto de vista da cidadania e do ponto de vista artístico. Esse filme, fomos ao ICA e teve 900 espectadores em Portugal. Se eu lhe disser que já tem mais de cinco mil espectadores no *streaming* do PNC é de ficar espantado. A maior parte dos filmes que nós temos tem esta discrepância. São filmes que tiveram uma situação comercial modesta e têm milhares na plataforma.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

À pergunta “de onde a tua escola adquire filmes e outro material audiovisual”, as respostas do estudo da Comissão Europeia concentravam-se nas plataformas de *website* como o Youtube (56,1%) e nos recursos do professor (51,7%). Enquanto isso, o acesso por via das plataformas VOD constituíam apenas 6,1% (CE, 2015, p. 186). Além de a criação do *streaming* traduzir o empenho do PNC em acompanhar o advento tecnológico e as dinâmicas do mercado, representa uma decisão logística, de viabilizar as sessões para as escolas e com isso tornar mais rápido e frequente o acesso e o consumo.

Sobre quais os pedidos que recebe com mais frequência dos colegas, André Mantas observa que o uso da plataforma é o mais recorrente, confirmando a atração dos professores por este recurso. A maioria das atividades realizadas dentro da(s) escola(s) estão relacionadas com o *streaming*:

Recebo vários pedidos para passar filmes na plataforma *streaming*. Eu digo recebo porque como coordenador sou eu é que tenho de inscrever os professores para eles poderem aceder à plataforma (...) na escola aquilo que nós tentamos mais, neste momento, também são as sessões em *streaming*.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

O acesso ao cinema nacional por via de um *streaming*, sobretudo o mais antigo, é uma forma eficaz de o cinema português se dar a conhecer a estes segmentos de públicos. A plataforma permite que filmes portugueses que não integram os serviços de gigantes como a Netflix ou a HBO, possam ser (re)descobertos. Tanto que a ampliação deste recurso ao ensino superior já começa a ser ponderada.

Elsa Mendes e Tiago Baptista afirmam que um grupo de professores universitários reconheceu a potencialidade da plataforma. Mas para já, essa ampliação envolveria uma reformulação da programação e outras alterações que não foram ainda alinhavadas. Ângela Maciel acredita que a expansão seria benéfica para aumentar a notoriedade do Plano mas confirma, do ponto de vista do ICA, que parte do trabalho teria de ser repensado:

Neste momento nós temos escolas do ensino superior a dizer, ‘como é possível que os alunos do básico e do secundário têm acesso ao cinema português de forma gratuita e os do Ensino Superior não têm?’ Estamos a trabalhar nisso. De facto, é um luxo o conjunto dessa oferta artística.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Não partiu do PNC a iniciativa de sugerir que estes filmes fossem alargados ao Ensino Superior. Essa iniciativa partiu de um conjunto de académicos que escreveu ao PNC, fazendo essa proposta. Do ponto de vista técnico, não há nenhum impedimento em que assim seja, eu sei que há muitos professores universitários que utilizam os dossiês e não existe um desfasamento entre aquelas ferramentas serem apenas usadas para públicos pré-universitários. Existe uma barreira que é contratual. Era necessário rever e visitar todos os contratos dos oitenta filmes e fazer uma extensão dos fins a que se destinam (...) não há razão nenhuma para esta plataforma não ser transformada numa plataforma que também fosse aberta ao público ou eventualmente monetizada, com modelos de subscrição (...) mas não sei se vai muito ao encontro do objetivos e do modo de funcionamento do PNC.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

Provavelmente requer outro tipo de obras que não só aquelas pensadas neste momento para as comunidades escolares. O facto de irmos abranger uma comunidade escolar maior, universitária, maiores de idade, pessoas que vão querer falar e abranger muitos temas, provavelmente irá ser mais *demanding* para o trabalho do ICA a nível do licenciamento de filmes, mas isso é sempre bom porque aumentamos o público. Da minha parte, pelo menos, na minha opinião, não só enquanto trabalhadora do ICA, enquanto cidadã, também será no sentido de abranger cada vez mais pessoas, da mesma forma que temos o Plano Nacional de Leitura cada vez mais presente e muito desenvolvido, acho que o PNC pode olhar um pouco para o PNL e almejar chegar a esse ponto.

[Entrevista a Ângela Maciel, funcionária do ICA, realizada a 21 de abril de 2023]

Apesar de não ser operacionalizada por algoritmos como as plataformas VOD, uma outra vantagem a respeito do *streaming* do PNC é que permite gerar dados quantitativos que informam o número de coordenadores e escolas inscritos no projeto; quantos alunos assistiram aos filmes; quais as obras mais vistas ou os dossiês pedagógicos mais consultados. Tiago Baptista explica que os dados obtidos são acompanhados com regularidade pela DGE:

A gestão diária da plataforma é feita pela equipa da DGE, que recebe os pedidos e depois permite fazer um tratamento estatístico. Como as sessões têm de ser reservadas e depois os professores têm de declarar o número de alunos que assistiram, é possível extrair em tempo real um conjunto de estatísticas sobre o número de filmes mais vistos, quais as escolas que viram mais filmes e quantos alunos viram cada filme.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

Ainda que esses números ofereçam um quadro limitado, que não permite compreender os modos de relação com os filmes, esta funcionalidade permite detetar o envolvimento da comunidade educativa.

O aspeto mais relevante, diríamos, é perceber onde se encontram os que assistiram e os que não assistiram. Sem esquecer que para a equipa de coordenação, que acompanha esses movimentos “em tempo real”, há oportunidade para fazer uma articulação frutuosa entre a oferta e a procura, pensando também a programação em função das preferências detetadas.

Ainda assim, por tudo o que esta educação envolve, é impossível controlar o que se passa na sala de aula. Nesse sentido, o PNC criou uma coleção de dossiês que abordam os filmes programados. Trata-se de manuais de iniciação à análise fílmica. Com essa criação, oferece-se aos professores algumas luzes sobre como um filme deve ser abordado em contexto pedagógico. Sobre o que sustentou a aposta nestes materiais, Elsa Mendes chamou à atenção para o facto de serem documentos que apesar de seguirem uma linguagem cinematográfica, servem qualquer tipo de trabalho:

A coleção dos dossiês pedagógicos esteve a cargo do ICA, mas não conseguimos abranger todos os filmes. A linha de financiamento permitiu-nos fazer quarenta e fazer quarenta no plano editorial português, dossiês pedagógicos sobre cinema, sobre filmes, é uma marca que fica. Não havia trabalhos sobre os filmes com este carácter tão generalista, mas ao mesmo tempo com qualidade. Tanto que qualquer pessoa pode consultar aquilo sem se perder o rigor da linguagem, porque são feitos por académicos especialistas.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Segundo apurado, dos 40 dossiês, 29 cobrem filmes portugueses e 11 são de filmes estrangeiros. Estes recursos foram desenvolvidos maioritariamente para os filmes que se encontram sugeridos para os ciclos de ensino mais avançados, como o 3º ciclo e o secundário:

Tabela 4.2.5- Distribuição dos dossiês pedagógicos por origem dos filmes

Nacionalidades	Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Total
Sobre Filmes Portugueses	-	-	1	6	22	29
Sobre Filmes Estrangeiros	-	-	-	2	9	11
<b>Total</b>	-	-	1	8	31	40

Fonte: elaboração própria, a partir do site, <https://pnc.gov.pt/filmes>

Quanto ao tipo, tabela abaixo, há claramente uma vantagem dos *live-action* (39) em relação à animação, que só foi alvo de um dossiê. Porém, segundo as estatísticas do site<sup>75</sup>, o dossiê que aborda três curtas-metragens de animação, de Regina Pessoa, foi o mais consultado de todos os tempos. Resgatando as palavras de Tiago Baptista, sobre perceber quais são as faixas etárias com menos oferta, justifica-se, a nosso ver, um reforço nesta linha, que aposte mais na animação e em filmes para o pré-escolar e para o 1º ciclo.

<sup>75</sup> Segundo a informação no site: <https://sites.google.com/view/pnc-estat2223/Site>

Tabela 4.2.6- Distribuição dos dossiês pedagógicos por tipo de filme

Tipo	Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Total
<i>Live-action</i>	-	-	12	8	19	39
Animação	-	-	-	1	-	1
<b>Total</b>	-	-	12	9	19	40

Fonte: elaboração própria, a partir do site, <https://pnc.gov.pt/filmes>

Ainda que esta produção seja inédita, a coleção é inspirada nos materiais de outros projetos europeus de educação para o cinema, como o CinEd<sup>76</sup> e o Transmettre Le Cinéma<sup>77</sup>. Consultando os dossiês destes últimos, é visível a inspiração na estrutura e até nos conteúdos. Tal como nos confessa Elsa Mendes, os manuais têm em comum a estrutura e algum conteúdo:

A estrutura da coleção segue de perto modelos internacionais. Nós fomos ver, tomámos como ponto de partida, os dossiês pedagógicos da coleção do CinEd, do Transmettre Le Cinéma em França. Consultámos muito material internacional, nomeadamente europeu, sobre esta matéria, partimos para um modelo nosso que percorre todos os dossiês e que inclui também sugestões pedagógicas para os professores.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Esses manuais foram redigidos por académicos, professores, críticos, programadores e outras figuras do setor. Como classifica Elsa Mendes, são “dossiês de autor”. Quando convidados pelo PNC, dedicaram-se a escrever sobre um filme que estudaram ou com o qual têm relação. Além de serem autoridades em estudos fílmicos e especialistas nos filmes que analisaram, alguns possuem a prática de ensino, o que é um atributo essencial. No entanto, apesar de serem escritos por “especialistas”, os dossiês refletem a filosofia do PNC, em descomplicar o conhecimento. Tendo em média cerca de vinte páginas, estes documentos não se pretendem exaustivos e encontram-se divididos em dez secções:

1. Apresentação do filme;
2. Ficha técnica em conjunto com uma sinopse;
3. Uma contextualização da obra, sustentada com bibliografia;
4. Divisão do filme por sequências;
5. Uma secção com questões cinematográficas, cobrindo domínios técnicos como imagem, som, *mise-en-scène*, montagem, diálogos, etc.;
6. Uma análise feita através de um fotograma, de um plano e de uma sequência;
7. Uma secção em que o filme dialoga com outras áreas e disciplinas, como teatro e História;
8. Uma parte sobre a receção crítica da obra;
9. Sugestões pedagógicas, com exercícios para fazer antes, durante e depois do visionamento e;
10. Fontes e referências utilizadas.

Junto de Tiago Baptista, um dos autores e um dos responsáveis pela revisão científica desta coleção, explorámos como foi desenvolvido este trabalho. Sobre o processo de redação, o diretor do ANIM destaca o facto de a uniformização estrutural facilitar o processo de redação e enfatiza a preocupação em facultar aos professores materiais que lhes confirmem segurança:

<sup>76</sup> <https://transmettrelecinema.com/>

<sup>77</sup> <https://www.cined.eu/>

O processo metodológico fica muito facilitado pelo facto de existir uma grelha de organização do texto. Portanto, os autores são muito guiados por essa estrutura que lhes diz que devem começar por fazer um texto genérico de apresentação do filme, contextualizar a época em que foi feito, depois fazer análises sobre diferentes níveis da obra, o fotograma, o plano e uma sequência, extrair palavras-chave e tópicos chave que são importantes e tentar estabelecer ligações com outras artes contemporâneas do filme ou mesmo com outros filmes (...) para alguns autores foi relativamente fácil de fazer e implicava também que a escolha passasse por pessoas que à partida já conheciam bem os filmes (...) é um esquema rígido, mas é fundamental para um documento deste género, para que os professores que não são especialistas sobre aquela área ou aquele filme ou aquela época histórica, possam escolher o dossiê e com confiança dar uma aula, pois sabem que a informação vai estar organizada da mesma maneira.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

Questionado sobre quais as lógicas que empregou para redigir o dossiê de *Lisboa, Crónica Anekdotica*, Tiago Baptista admite que para o capítulo das sugestões pedagógicas se preocupou em cruzar o filme com outras fontes. Na sua resposta, sobressai a preocupação com os discentes e os professores e com a maleabilidade deste recurso em sala de aula:

Havia preocupação de que os exercícios pudessem ser feitos com alguma autonomia, portanto, pudesse ser um trabalho autónomo dos alunos e depois comparado em aula e organizado pelo professor. Havia também a preocupação de abranger diferentes idades, serem mais ou menos complexos e também a preocupação de explorar outras fontes que não apenas o filme. Enfim, para que os alunos também, como historiadores aprendizes, pudessem mergulhar no contexto das fontes históricas documentais daquela época.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

A secção de propostas de exercícios para os professores seguirem nas aulas visa agilizar o trabalho dos docentes. De tal modo que documentos de referência como o PASEO e as Aprendizagens Essenciais (AE) foram integrados nestes manuais. A coordenadora explica-nos que a ideia é oferecer um caminho pedagógico e com isso garantir algum controlo sobre como o cinema está a ser ensinado:

Tivemos a preocupação em criar uma linha disponível para os professores que não têm formação nesta área. Os dossiês têm um conjunto de sugestões pedagógicas para facilitar. E não são sugestões para professores de cinema, são generalistas, podem ser de matemática, de filosofia. Não têm de ir fazer todas, mas vão lá leem as sugestões que pode interessar e aplicam. E tivemos ainda o cuidado de em cada sugestão, cruzá-la com as Aprendizagens Essenciais. Todas têm um conjunto de aprendizagens e qualquer professor percebe a linguagem, para ir ao encontro de todas as disciplinas, embora possa haver uma mais direcionada para português, outra mais para Artes Visuais (...) não conseguimos controlar o que se passa na sala de aula. O que nos preocupámos é em criar um instrumento de acesso universal (...) alguns dossiês são particularmente úteis para a área de Cidadania e Desenvolvimento. Estou a pensar no dossiê do filme *Lisboetas*, de Sérgio Tréfaut, para questões das migrações, ou o dossiê *Com Quase Nada*, para questões de inclusão. Houve sempre essa preocupação.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Sobre como integrou os documentos do sistema educativo, Tiago Baptista afirma que tentou ser o mais flexível e multidisciplinar possível, sem especificar disciplinas e competências:

Tentei fazê-lo de maneira transversal, ou seja, a não limitar e não pensar na escrita do dossiê como sendo útil apenas para uma disciplina. Não para português, não para História, mas que fosse aberto o suficiente para qualquer professor do PNC pudesse tirar dali alguma coisa. Claro que tenho, por formação, mais dificuldade em ir ao encontro do que um professor de ciências pudesse tirar destes filmes (...) mantive-me bastante dentro, de maneira um bocadinho mais inflexível, como todos os autores também tiveram de o fazer, para a apresentação de uma área nova, que é a área do cinema, dos estudos filmicos, que tinha de ser introduzida e apresentada aos professores e aos alunos.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

Foi do nosso interesse perceber, na visão do autor, de que maneiras o dossiê poderia ser usado para disciplinas além de História. Tiago Baptista confessa que tem curiosidade em saber como pode ser aproveitado. Contudo, a sua resposta facultava várias pistas e comprova como os filmes se podem desdobrar numa fonte de conhecimento para diversas matérias:

O que me deixa mais curioso é saber como pode ser utilizado para História, Geografia, Português. No sentido em que sendo um filme mudo que faz recurso a diversos intertítulos, como é que isso é utilizado, que tipo de português está ali (...) a própria história do *design*, no sentido em que o filme tem uma grande ligação com uma revista impressa do próprio Leitão de Barros. Enfim, ao nível das artes plásticas e história do *design* seria também interessante ver como isso passa por aquele filme, elementos que podem ser analisados como a utilização gráfica da palavra dos intertítulos (...) é um filme fácil porque dispara para muitas direções. Temos a questão dos atores de teatro que fazem parte do filme, a questão do improvisado, a questão de filmar notícias. Enfim, depois perceber também como era a vida na cidade, como é que as crianças eram representadas, o tipo de tarefas. Acho que há pano para mangas e fico muito curioso de saber como é que o filme pode ser apropriado em diferentes disciplinas.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

Pedimos, por fim, que nos explicasse em que consistia a revisão científica desta coleção e a sua resposta torna patente a articulação cultura-educação. O inquirido explicou que o trabalho passou por garantir que os conteúdos de cada dossiê equilibravam as componentes culturais com as educativas. Para Tiago Baptista é importante que estes materiais consigam ser úteis tanto para os professores como para os alunos:

A revisão científica faz-se a vários níveis. Havia um trabalho de uniformização de conceitos e um resultado secundário foi o glossário, disponível no site do PNC (...) um trabalho que passava por criar consistência na maneira como eram descritas as diferentes formas de análise filmica. Era importante que os dossiês tivessem não apenas descrições mas um discurso a explicar a partir de descrições de planos e sequências, como é que o realizador produzia sentido através de técnicas cinematográficas, montagem, composição, utilização da cor. Enfim, diferentes aspetos de encenação, *mise-en-scène* e também da técnica cinematográfica, de enquadramento, de escala do plano. E garantir que era utilizada de forma consistente esta análise para que os alunos pudessem não apenas desfrutar dos filmes, mas também aprender técnicas de análise mais sofisticadas. Isso era importante para o objetivo do PNC que é aumentar a literacia audiovisual dos alunos, com a expectativa de que levassem essa postura crítica para outros conteúdos como a televisão, as notícias, um anúncio, a publicidade, que fossem espectadores críticos (...) em colaboração com a DGE, os colegas faziam um trabalho de verificação se esses exercícios eram adequados às diferentes idades e exequíveis no contexto de uma sala de aula.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

A divisão de tarefas, mais uma vez, manifesta-se. A DGE tem competências pedagógicas e sabe como os professores devem integrar os filmes no seu planeamento e nos currículos, ao passo que a Cinemateca e o ICA, detentores de um conhecimento especializado sobre a história e a linguagem do cinema, se dedicam a introduzir uma nova área. Num outro momento, a contextualização fica a cargo da DGE, que partindo dos dossiês pedagógicos, a aplica através da formação de professores.

Para André Mantas, o carácter transdisciplinar destes materiais torna-se indispensável. O docente confirma que são uma ajuda para adaptar o seu trabalho ao cinema e vice-versa e acrescenta que, a par com o *streaming*, estes recursos conquistam os professores, levando-os a aderir ao Plano:

São muito relevantes. Eu acho que são dossiês muito bem feitos, têm bastante qualidade. Dão pistas para explorarmos de diversas formas os filmes. E tanto os dossiês como a plataforma *streaming* levam até muitos professores a aderirem quando têm acesso. Eu tento divulgar bastante para que eles percebam o que está lá. Algo bom também que acontece com frequência é que vão sendo colocados novos filmes e vão aparecendo novos dossiês, está sempre a crescer, são recursos muito úteis.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Visto que não foi possível cobrir todos os filmes, Tiago Baptista mencionou a possibilidade de ser lançada uma segunda linha editorial. Para o inquirido, uma segunda coleção teria a ganhar com o *feedback* dos educadores:

Uma segunda geração de dossiês pedagógicos com *feedback* dos professores, acho que seria muito importante, pois pode ter características diferentes e pode suprir lacunas que os professores tenham, entretanto, detetado. Isso sempre foi pensado, fazer um bom primeiro conjunto de dossiês, deixar que os professores os utilizassem e depois ouvir o resultado e as críticas e sugestões de melhoria.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

Até aqui temos vindo a pontuar a análise com o estudo da Comissão Europeia (2015). Com a justaposição desses dados e dos nossos resultados, pretendemos frisar a importância deste trabalho. Tal como fizemos menção no estado da arte, o estudo de 2015 reflete um cenário de escassez. Apesar da vontade e dos esforços, as escolas portuguesas estavam mal preparadas e enfrentavam uma generalizada falta de recursos que as obrigava a trabalhar de forma rudimentar. Certamente que os materiais acabam por ser uma oportunidade para prevenir pedagogias fragilizadas, mas também é verdade que o seu aparecimento visa intervir numa das problemáticas de origem deste modelo: garantir que as escolas dispõem dos recursos-base para conseguirem exercer a sua atividade.

Um estudo que pudesse aprofundar o cenário corrente seria, no nosso entendimento, crucial. Ainda que não se focasse no PNC, poderia revelar alguns dos seus frutos. À falta de tal, acedendo aos dados estatísticos disponibilizados<sup>78</sup>, reconhece-se que o pico de adesão das escolas deu-se de 2020 para cá, contrariando a narrativa pandémica. Dados de 2019/2020 revelavam 240 escolas inscritas, enquanto no ano letivo de 2023/2024 se encontram 623 instituições<sup>79</sup>. Em causa está uma subida de 159%. Não nos resta senão acreditar que este crescimento é fruto, em boa parte, dos recursos que começaram a ser disponibilizados a partir de 2021.

---

<sup>78</sup> Acessível no separador Evolução: <https://pnc.gov.pt/evolucao>

<sup>79</sup> Conforme consta em: <https://pnc.gov.pt/escolas>

### 4.3 As atividades

#### Desenvolver o hábito de ir ao cinema: a relevância das sessões PNC

Um modelo de *literacia filmica* não está completo se não incluir uma vertente prática. A programação cinematográfica não vive apenas de selecionar filmes. Envolve a criação de atividades que a possam sustentar (Valck *et al.* 2016, p. 189). Assim, embora não seja possível aprofundar as atividades do PNC, que se ramificam em múltiplas iniciativas que seriam difíceis de apresentar, não quisemos deixar de fora algumas atividades que são responsáveis por colocar o Plano em ação. A nossa análise foca-se em três tipos de eventos que classificámos como as três atividades basilares.

Ainda que a programação esteja ligada à plataforma, não significa que passa exclusivamente por lá. Quando questionada sobre o funcionamento d ‘O Cinema Está à Tua Espera’, Elsa Mendes explicou que essa iniciativa foi pensada para fomentar nas escolas o hábito de verem cinema em sala, de assistirem aos filmes nas condições adequadas. As instituições escolares só têm de assegurar os custos de transporte. Os direitos de exibição e as salas já se encontram assegurados:

O Cinema Está à Tua Espera são as sessões em que nós enviamos o material filmico. São filmes que já estão autorizados e pagos pelo Estado português, que é o ICA, para serem exibidos gratuitamente e para as escolas do Plano Nacional de Cinema, em sala de cinema. A isso chamamos o Cinema Está à Tua Espera, é tudo o que seja a escola sair para ir a uma sala de cinema, são sessões externas. O Plano só faz sessões com um mínimo de cem alunos. Não montamos uma operação logística para menos.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Esta iniciativa requer apenas uma formalidade entre a coordenação e as escolas. Cabe ao coordenador agendar a sessão com antecedência junto da DGE. O ICA assegura depois o encargo financeiro, fazendo o transporte do material filmico da Cinemateca para a(s) sala(s).

Não obstante, o empenho em trazer as escolas ao exterior não se esgota n’O Cinema Está à Tua Espera. Sobre quais as atividades que o PNC criou para dar vida à programação, Elsa Mendes aludiu para sessões comentadas, que contam com a presença de realizadores e, por vezes, do elenco. Apelidadas de “paralelas”, essas sessões são organizadas em articulação com entidades do setor:

Começámos a fazer atividades paralelas à programação precisamente para alargar o leque e ir ao encontro das comunidades educativas. Uma parceria que foi de grande sucesso foi com a Terratrete. Portanto, fizemos a sessão no São Jorge com trezentos alunos com o filme *Lobo e Cão* da Cláudia Varejão, a Terratrete faz-nos isto graciosamente, a sessão é gratuita para os alunos. Pronto, se for um preço simbólico também participamos. Se for uma sessão de um, dois euros, o que é isso? Um bilhete de cinema hoje custa sete euros. Assim temos esta programação complementar e vamos ter mais. Já temos uma parceria com o Paulo Branco. Isto permite-nos fazer sessões em Lisboa e fora de Lisboa, desde que as escolas queiram. Estamos bastante satisfeitos com estas linhas paralelas. E há uma linha de comunicação. As escolas estão sempre a receber e-mails com tudo o que se vai passar.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Este tipo de atividade em particular vai buscar influência dos festivais de cinema que acabam por ser a grande referência quando se fala em programação cinematográfica. A criação de atividades é fulcral para sustentar os visionamentos, para dinamizar as práticas de fruição dos públicos e propiciar uma cinefilia. Através destas sessões o Plano dá “forma à cultura cinematográfica” (Valck *et al.* 2016, p. 183) e, naturalmente, à sua programação.

Como dá a entender a coordenadora, debater o filme e fazê-lo na presença dos criadores é algo que entusiasma as crianças e os jovens, que passam a ter acesso a uma vertente dos filmes que não tinham antes. O debate é um exercício indispensável para valorizar e apreender o filme enquanto produto artístico. Além de ser uma importante tática que visa distinguir “entre o cinema como entretenimento e o cinema como arte” (Valck, 2012, pp. 31-32). A coordenadora usou o exemplo de uma sessão realizada em conjunto com o PNA:

Na prática, há algumas articulações entre o PNC e o PNA. Por exemplo, as sessões do filme *Lobo e Cão* da Cláudia Varejão, organizámos em conjunto com o Plano Nacional das Artes. Foi um sucesso, a realizadora esteve presente, trezentos jovens de escolas secundárias em frente à realizadora, ela é ótima a falar com os alunos, a falarem sobre questões de género, questões cinematográficas. Vamos fazer outra agora, com mais trezentos alunos e é um filme que não está na plataforma.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Sobre as sessões em sala de cinema, a coordenadora voltou a sublinhar o envolvimento dos parceiros, explicando que algumas escolas beneficiam de sessões que não são organizadas pelo PNC, mas sim pelo poder local e regional. Elsa Mendes insiste em diferenciar essa oferta pois, com frequência, são as Autarquias e as Câmaras que se comprometem a distribuir filmes do PNC:

Imagine, a Câmara de Leiria tem uma programação para as escolas, que põe cá fora. A escola recebe a programação. A Câmara coloca lá “sessão PNC”, ou seja, fazem uma sessão com um filme do PNC, mas foi a Câmara que pagou e assegurou a presença da escola. Para as escolas, aquilo é O Cinema Está à Tua Espera, porque eles são consumidores e é indiferente que seja um filme visto em DCP, num link ou num DVD, eles não percebem bem a diferença, embora nós façamos essa distinção, essa pedagogia.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Por seu turno, o professor André Mantas explica que o Agrupamento aposta nas atividades exteriores, que envolvem a deslocação dos alunos a festivais ou às sessões que temos vindo a referir e sublinha que a escola procura transpor algumas dessas iniciativas como forma de dinamizar o ensino:

Envolvemo-nos na questão da participação em festivais de cinema, que nós tentamos sempre participar e depois há aquelas sessões que surgem ocasionalmente por convite do Plano Nacional, quando fazem sessões especiais com convidados (...) dos projetos que estamos a fazer na escola, por exemplo, algo que fizemos bastante é a presença de convidados externos, fizemos isso várias vezes. Ou levamos também um argumentista para fazer um *workshop* sobre escrita para cinema, depende das turmas e dos professores que as orientam. Tentamos envolver os alunos e envolvemos bastante os do secundário.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

No último Despacho vem reforçada a ideia da CJ ser uma sala que deve receber a escolas PNC tanto para visitas de estudo como no âmbito d’O Cinema Está à Tua Espera<sup>80</sup>. Nesse sentido, procurámos saber até que ponto, com estas sessões, o PNC provocou um alargamento dos públicos da CJ. Neva Cerantola confirma-nos que a implementação do Plano contribuiu para o aumento de públicos:

Sim, com a divulgação do Plano Nacional e no princípio com O Cinema Está à Tua Espera erámos um espaço em que as escolas de Lisboa podiam vir a título gratuito. E devo dizer que a Cinemateca Júnior, no começo de 2011, se não me engano, tínhamos um protocolo com o Ministério da Educação, em que todas as escolas tinham entrada gratuita, depois suspendeu-se esse protocolo e tivemos uma quebra de público das escolas quando se passou a pagar. Depois, justamente 2014 a 2015, que houve o Plano de Cinema, foi um alargamento de público, houve um incremento das escolas que não visitavam mas que

---

<sup>80</sup> Despacho n.º 65/2022, ponto 15, alínea e).

viam o Plano Nacional. Depois com a pandemia é o que foi, e agora ainda não retomámos, ainda estamos numa fase um bocadinho frágil, não se voltou aos números anteriores.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

Ao mesmo tempo, a Rede de Exibição tem vindo a provocar ligeiras alterações na frequência dos visitantes. Segundo Neva Cerantola, sente-se a diminuição da presença das instituições escolares fora de Lisboa, que anteriormente frequentavam mais vezes a CJ mas que, devido à oferta local, foram as primeiras a deixar de frequentar. Esse foi o resultado imediato da descentralização:

A frequência das escolas do Plano será sempre um bocado mais reduzida com a disponibilidade das salas NOS e parcerias que há em todo o país. É evidente que agora uma escola do Minho, que há sete ou oito anos atrás vinha à Cinemateca Júnior, hoje em dia vai a uma sala muito mais perto da zona de Bragança ou outra. Porque tem mais meios locais, este era um dos objetivos do Plano, proporcionar também às escolas de vários pontos do país, meios para poderem ir ao cinema nos próprios territórios. Agora estamos a tentar promover O Cinema Está Tua Espera para ter mais retorno, para que as escolas venham mais à Cinemateca Júnior, portanto, que voltem à sala de cinema.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

Um modelo desta índole tem de insistir no consumo em sala. Isso é particularmente urgente para as gerações mais novas que, tendo nascido inseridas numa sociedade digital, necessitam de ser impulsionadas a consumir cinema em sala. Vale lembrar que um dos motivos pelos quais a faixa etária dos 15-24 não frequenta o cinema é porque podem “ver tudo na televisão e noutros suportes digitais” (Borges, 2022, p. 251). Além de que, muitas crianças e jovens, estão cingidos a um tipo de cinema, nomeadamente ao que se encontra acessível nos suportes como computadores ou a televisão.

Além das sessões, enquanto museu de cinema, a CJ assegura uma dimensão mais lúdica e educacional através de visitas de estudo. Assegurando que não se perde a materialidade do cinema e que os alunos contactam com a faceta técnica da sétima arte. Neva Cerantola acredita que é fulcral insistir nessas visitas. Elas são das poucas oportunidades de encontro dos públicos com o património cinematográfico:

Trabalhamos em várias dimensões mas é muito importante ensinar a história. O gesto de mostrar a película antes de ver o filme é pensar nas mudanças tecnológicas que houve e na evolução do cinema e implica saber como é que se vê. Porque não se pode ver em casa, não podemos ver no computador. Portanto, refletir sobre vários aspetos, a ilusão ótica, sobre o conceito de fotografia, observar a degradação da película, é a memória, é o tempo. O cinema é tempo. Pensar no conjunto de aspetos que tem o cinema, que por vezes os miúdos não têm noção. Pensam que o cinema nasceu dentro dos computadores e que não se pode tocar, que não tem uma matéria. De facto, quando nós mostramos a película os miúdos ficam surpreendidos que aquilo é nitrato, que tem uma celulose, que se pode tocar, que se pode ver, e ali entendem também como funciona a projeção (...) tudo isto é mágico e especial. Eles entendem muito sobre a forma de ver, como é que foi inventado o cinema. Portanto, remete-nos ao pré-cinema, aos brinquedos óticos, à lanterna mágica, à ideia da evolução, a décadas de invenções.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

O PNC continuará a fomentar esta linha de atividades, apostando nas sessões para retomar a presença nas salas (Plano de Ação 2023-2024, p. 5). O objetivo é os professores levarem os alunos ao cinema com cada vez mais frequência e em complemento das atividades em sala de aula, agora viabilizadas com o pacote de recursos, que se destina a fazer o trabalho dentro da escola. No modelo PNC uma vertente fica incompleta sem a outra.

### A aposta nos professores: o caso das ações de formação

Por reconhecer que é através dos professores que se efetua este ensino, e não estando a lidar com profissionais que sejam detentores de conhecimentos sobre cinema, o PNC abriu uma linha de Ações de Formação de Curta Duração (AFCD). Algo que não é novidade quer plano teórico (BFI, 1999; Lobo, 2005; Cardoso & Mendes, 2018) como no prático. A formação contínua dos docentes é reconhecida, no plano legislativo, como uma atividade fundamental para o sucesso educativo e como um investimento que conta para a carreira docente<sup>81</sup>. A formação de curta duração, por sua vez, também foi objeto de regulamentação<sup>82</sup>.

A par com as iniciativas que temos vindo a referir, estas ações, realizadas em parceria com o Centro de Formação de Associação de Escolas Centro-Oeste, tiveram início em 2022 e ocorrem em formato *online*. Caso seja do interesse dos docentes, é dada a possibilidade de solicitar a devida creditação. Elsa Mendes explica que as AFCD procuram dar aos professores conhecimentos básicos:

A partir de setembro de 2022 conseguimos iniciar uma linha de ações de formação *online*, que são gratuitas para os professores. A primeira ação ocorreu no âmbito da semana do Património Audiovisual. Portanto, propúnhamos um conjunto de filmes às escolas, que eram o *Ladrões de Bicicletas* do Vittorio de Sica e o *Cinema Paraíso* do Tornatore, porque tinha que ver com a história do cinema e era para se trabalhar, para motivar os jovens, para a história do cinema e os grandes autores do cinema internacional.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Segundo indica a tabela 4.3.1, até à data foram realizadas nove ações<sup>83</sup>. Cada uma é centrada num tema, definido de modo a relacionar-se com os filmes, procurando explorar o catálogo e a plataforma. Trata-se de um trabalho voltado para uma apresentação, contextualização e um debate das obras, que redireciona os docentes para trabalharem com os recursos existentes.

Esta linha permite explorar a potencialidade do cinema, mas também ir ao encontro dos conteúdos disciplinares, sendo um dispositivo para ensinar com e através do cinema (Lobo 2005; Fantin; 2007). Quando aplicável, são agendadas perto de determinadas efemérides. O grande objetivo é os docentes desenvolverem um pensamento, capacidades e um discurso de análise fílmica que possam aplicar nas aulas.

Tabela 4.3.1- Ações de formação de curta duração

Data	Título	Tema	Nº Docentes
25 de outubro	Valorizar o Património Cinematográfico e Audiovisual	História	214
14 de novembro	Saramago: Cinema e Literatura	Literatura	190
26 de janeiro	Representações do Holocausto no Cinema	Cidadania	260
2 de março	A Magia do Cinema e o Universo dos Livros Pop-up	Artes Plásticas	260
29 de março	A Toca do Lobo, de Catarina Mourão	Feminismo	85
20 de abril	Nayola- O Processo Criativo	Animação	330

<sup>81</sup> Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 22/2014.

<sup>82</sup> Despacho n.º 5741/2015.

<sup>83</sup> Segundo o Plano de Ação, p. 11, já foram planeadas mais ações, a concretizar até 2024.

7 de setembro	Boas Vindas às Equipas- Programar Cinema em Contexto Escolar	Formação/ Iniciação	+150
26 de setembro	Vamos Falar Sobre Cinema? A Sibila, de Eduardo Brito	Literatura/ Adaptação	±200
25 de outubro	Um Projeto de Literacia Fílmica para as Escolas: Insert	Literacia Fílmica	271

Fonte: elaboração própria a partir do site, <https://sites.google.com/view/pnc-estat2223/forma%C3%A7%C3%A3o>

Indagámos Elsa Mendes sobre qual o retorno dos professores em relação a estas iniciativas. A coordenadora garantiu uma reação positiva que, na nossa leitura, é indicativa das necessidades que os professores reconhecem ter. No entanto, a coordenadora acredita que tal se deve ao facto de se insistir na informalidade das Ações:

As ações de formação são um sucesso total. Nós temos sempre cerca de duzentos professores a assistir, ou mais. Partimos para o modelo *online*, porque temos sempre em mente a universalidade, de chegar ao máximo possível. Tem um nível de inscrições muito bom, portanto duzentos professores *online* é fantástico. A adesão é muito boa. São ações bastante informais, nós mantemo-nos a trabalhar num certo nível generalista, porque isso tem demonstrado que dá frutos. O próprio Plano Nacional de Cinema tem este lado mais informal que não é muito apanágio dos projetos que estão no Ministério da Educação, mas nós cultivamos isto porque a cinefilia passa por aqui, é expor os professores a este lado de entusiasmo e compromisso total com o cinema.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Mas se é verdade que o carácter acessível das AFCD conquista os professores, que para todos os efeitos se estão a propor a um novo trabalho que é razão de anseios e hesitações, também é certo que a forte consciência do PNC face ao digital é outro dos fatores de sucesso. Tendo sempre em mente agilizar o trabalho dos docentes, as ações são disponibilizadas no canal de Youtube, para os professores que não conseguiram assistir<sup>84</sup>.

Diante de Neva Cerantola, uma das convidadas da primeira AFCD, perguntámos quais as prioridades a cobrir na formação dos docentes. A programadora acredita em ir ao encontro dos educadores. Na sua visão, é preciso educá-los com “abertura” e ser sensível aos desafios:

Eu acho que o trabalho dos professores é um trabalho bastante delicado, porque tem de se educar os professores. Tendo em conta todo o universo em que a escola se encontra, de limitações, de dificuldades, de tempos, os professores têm um currículo a cumprir, enfim, há todo um conjunto de dificuldades, mas acho que tem de haver abertura para ir ao encontro do professor, para mostrar que o cinema é uma área que podem explorar e que pode tornar o próprio trabalho e a relação com os alunos diferente. Pode ajudar a criar uma empatia com o aluno, uma outra metodologia, de aproximar-se ao universo do adolescente, dos pequenos. Enfim, é ir um bocadinho além daquilo que é a metodologia mais clássica. Há muito trabalho aqui por fazer, descobrir outras maneiras de explorar o filme, não é preciso ter um curso de cinema, mas ter algumas luzes da forma (...) a própria Cinemateca devia proporcionar mais formações.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

Sobre quais considerava ser os elementos mais importantes que devem ser salvaguardados por um professor quando ensina cinema, a coordenadora respondeu que o mais importante é manter o foco no cinema como arte, ainda que, se possa divergir, de vez em quando, para outras áreas:

<sup>84</sup> Podem ser assistidas em: <https://www.youtube.com/@planonacionaldecinema/videos>

Salvaguardar a ideia de cinema, salvaguardar que tem uma linguagem e, portanto, tem de haver este respeito. É evidente que depois podem fazer as ligações com o contexto histórico ou podem fazer relações com o lado mais da Geografia, com a Biologia. Eu acho que tem de haver esta abertura para explorar, mas sem esquecer que o cinema é uma obra de arte, há um autor, há um pensamento, tem de se saber colocar na história um determinado autor e uma determinada ideia. Tem de haver esta linha temporal, da evolução da linguagem cinematográfica, das diferentes linhas, tem de se despertar para isso. É evidente que não se pode ser exaustivo, mas tem de haver estas referências. Não ser um cinema apenas ilustrativo.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

Vale realçar, porém, que as formações não pretendem que os professores abandonem os seus métodos e técnicas. Ao invés, trata-se de ajustá-los ao trabalho com o cinema. O que Neva Cerantola expõe alinha-se com o que é defendido no plano académico-científico (Lobo, 2005; Fantin, 2007; Fusari, 2009; Alves da Silva, 2014; Cardoso & Mendes, 2018; Carlos, 2017): primeiro uma abordagem ao cinema e aos filmes como arte e eventualmente transita-se para outras dimensões relacionadas com os conteúdos programáticos.

Tendo frequentado duas AFCD, André Mantas, refere que as mesmas são uma mais-valia, mencionando o facto de o PNC convidar grandes figuras na matéria. O docente explicou que as mesmas lhe deram a possibilidade de descobrir novas práticas para aplicar no âmbito das disciplinas que leciona e em articulação com os currículos:

Tenho feito agora as ações de curta duração, sim. Particpei naquela do Holocausto no cinema, agora nos livros pop-up também e já me inscrevi na nova que é sobre *A Toca do Lobo*. Ajudou bastante, por exemplo, esta última formação sobre os livros pop-up foi, pronto, é algo que eu dominava muito pouco, nunca explorei muito com os alunos e aquilo é um mundo. A pessoa que o dinamizou é especialista no assunto e vou aplicar agora na sala de aula em Educação Tecnológica, a parte da tecnologia do papel.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Procurou-se saber se estas formações e o seu carácter intensivo eram frutíferos o suficiente para transformar o comportamento e a motivação dos professores. Falando também no trabalho que desenvolve na CJ, Neva Cerantola esclarece que alguns exercícios têm probabilidade de permanecer com os docentes e transitar para o espaço escolar:

É um pouco difícil responder à pergunta e dizer com toda a certeza, saber se deram novas competências. Eu sei que sensibilizamos e despertamos, isso nota-se. Em linha geral, a maior parte dos professores ficam muito entusiasmados com as potencialidades do cinema, com a oferta da Cinemateca Júnior, com a disponibilidade de acolhê-los. O professor nota que determinados alunos não se comportam como na sala de aula, que tiveram outro tipo de atenção, que fazem outro tipo de perguntas. O próprio estado do professor muda em relação às atitudes dos alunos (...) tudo isto desperta os professores e eles descobrem muitas outras maneiras de apresentar um filme. Sem ser de forma pesada. Também dentro da própria escola, pode dar-se alteração de algumas dinâmicas envolvidas e entre os professores (...) e há professores que apesar da mudança da escola voltam a visitar-nos.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

À semelhança da plataforma e dos dossiês, a formação dos docentes é igualmente uma lógica supranacional, uma iniciativa baseada na realidade europeia. Considerando a influência da UE, que foi exposta no subcapítulo 1.1. e tendo em conta que a Cinemateca é atualmente coordenadora do projeto CinEd, questionámos Neva Cerantola se o CinEd e o projeto CinArts<sup>85</sup> interferiram no PNC.

---

<sup>85</sup> Projeto cofinanciado pela UE, a decorrer em Portugal e do qual a Cinemateca é parceira: <https://cinarts.eu/>

Embora não de forma direta, a programadora admitiu que existe uma ligação e todos se acabam a promover uns aos outros:

O CinEd é um projeto que está previsto para formações de outra natureza, mais continuativas, que vêm de uma análise mais profunda do cinema. Tem contribuído porque há professores que estão no PNC que integram também formações do CinEd, trabalham outro cinema europeu que está na plataforma CinEd. Mas depois vão também ver e consultar os dossiês do PNC, portanto, são projetos complementares. Nós estivemos a fazer atividades numa escola, ligada ao CinArts, com filmes que estavam no CinArts, mas que abriu mundos. A escola depois inscreveu-se no Plano Nacional de Cinema. Eu diria que há vários projetos e depois cada um pode escolher ou pode entrar naquilo que é mais apropriado para os seus tempos, para a sua escola, para os seus alunos e para as turmas. O Plano serviu para o CinEd, o CinEd ajuda o PNC e, portanto, acho que são todos complementares, há uma ligação entre eles.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

Ao ser questionado sobre como perspetivava o futuro do PNC, Tiago Baptista revelou curiosidade em relação a rentabilização das AFCD. Para o diretor do ANIM, são as ações que permitem tirar rendimento dos recursos:

Tenho muita curiosidade em relação à formação de professores, porque acho que é algo que precisa de se desenvolver muitíssimo para tirar partido dos recursos já existentes. Portanto, os recursos existentes foram um avanço grande em pouco tempo, a plataforma, o licenciamento dos filmes. Para consolidar esse avanço é preciso consolidar a formação de professores e acho que é preciso continuar a ter uma certa disciplina na maneira como os filmes são integrados, é preciso perceber que potencial tem determinado filme de ser integrado no trabalho que o PNC faz com as escolas, na formação de professores.

[Entrevista a Tiago Baptista, diretor do ANIM, realizada a 30 de março de 2023]

Em suma, ainda que seja viabilizado por dois ministérios, o Plano ganha forma com os professores. A preparação destes últimos é uma etapa imprescindível. Apostar na formação dos docentes é apostar no docente enquanto profissional e indivíduo. Se não estão dotados de ferramentas, os professores continuarão a partir de um lugar pessoal e a pensar os filmes a partir das disciplinas, procurando encaixá-los nas matérias curriculares.

A aposta numa linha que se aplique às suas necessidades, aumenta as probabilidades de haver mais à-vontade para lidar com o cinema, e conferir aos educadores mais confiança e independência. Na nossa leitura, é por aqui que se começa a erradicar as grandes dificuldades e ameaças que circunscrevem este modelo de ensino.

### **Ensinar cinema em contexto escolar: das boas práticas à instrumentalização**

Qualquer que seja o plano concebido, a partir do momento que é posto em prática em contexto escolar, é certo que adquirirá novos contornos. Assim, uma última dimensão que procurámos cobrir tem a ver com o ato de ensinar cinema. No nosso entender, a docência insere-se nas atividades do Plano, sendo, para todos os efeitos, a principal.

Como alternativa à escassez bibliográfica, que não cobre com frequência as práticas pedagógicas pelo olhar de quem as exerce, explorámos a prática do docente André Mantas, que soma uma experiência profissional de vinte anos. Quando questionado sobre como contornava limitações para dominar a linguagem e gramática cinematográficas, ficámos a saber que o professor frequentou o projeto JCE, o que contribuiu para fomentar a sua paixão e respeito pela sétima arte:

Devido a fazer parte do JCE logo no ano de 2000 e pouco, tive bastante formação, ou seja, não sou formado em cinema, não vou dizer que sei muita coisa, mas sei alguma coisa porque tive durante vários anos formações como história do cinema. Depois tive outras formações em como trabalhar e tenho feito regularmente algumas formações no âmbito do cinema. Diria também que parte tem a ver com o gosto pessoal, ou interesse pessoal. Tive algumas cadeiras relacionadas com cinema, tive bastantes, mas eram mais na vertente teórica, histórica. Claro que tenho lacunas na parte prática, no manejo do equipamento, isso tenho, mas foi algo que fui aprendendo ao longo dos tempos através de formação e de interesse pessoal.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Pelo seu depoimento, torna-se claro que o docente aproxima-se mais da exceção do que da regra. O seu caso não é representativo da realidade vivida na maioria de escolas. Ao explicar a metodologia que adota diariamente, a passagem pelo JCE reflete-se nitidamente na sua prática de docência:

A metodologia depende do projeto que estou a desenvolver. Começo sempre por optar, é uma opção pedagógica e artística, com curtas-metragens, porque é mais fácil de prender a atenção. Isto falando de crianças mais pequenas. E trabalho o filme, dou algumas pistas antes de eles verem o próprio filme, ou uma imagem, um fotograma ou o tema. Portanto, eles sabem à partida aquilo que vamos ver, tento chamá-los à atenção para isso (...) tem também a ver com a minha área, que é as áreas visuais e tecnológicas, é a questão de sensibilizar para a imagem. Encararem o cinema não só como algo para ver e se entreterem, que é a tendência, mas existir essa sensibilização para o tipo de imagens que estão a ver. Mesmo que o projeto ou a atividade que eu vá fazer não incida só sobre cinema, às vezes tento como recurso e aproveito para explicar um bocadinho e contextualizar sobre o que eles estão a ver.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

De modo a perceber se a formação ou as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, influenciavam os seus métodos e técnicas, bem como a escolha dos filmes, perguntámos quais as obras a que o professor recorria com mais frequência. O docente refere um filme de animação que usa várias vezes, que o ajuda a remeter para o programa curricular:

Recorro muito a um filme que eu acho que era o filme campeão já do Juventude-Cinema-Escola que também é muito visto agora, que é o *Estória do Gato e da Lua*, do Pedro Serrazina. Porque nós no quinto ano, em Educação Visual, trabalhamos muito aquelas questões da forma, portanto, eles saberem analisar a forma, os elementos da forma e depois há a questão da forma bidimensional e da forma tridimensional. Eu gosto de usar o cinema para explicar essa questão da bidimensionalidade e da tridimensionalidade. Geralmente mostro a *Estória do Gato e da Lua*, porque tem formas bidimensionais, só com silhuetas e depois mostro uma ou outra curta-metragem. Mas não fico só nos recursos que tem o Plano Nacional.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Partindo da sua afirmação, examinámos as AE das disciplinas que leciona. Na tabela 4.3.2, reúnem-se as passagens que foram selecionadas por conterem descrições que podem ir ao encontro de uma pedagogia filmica, ou orientações que podem ser concretizadas usando o cinema. Consultando Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET), apercebemo-nos que são disciplinas com uma predisposição para o cinema. Numa leitura mais atenta, como se pode confirmar, as linguagens cinematográficas aparecem contempladas em EV (p. 6). Além de que, em comparação com ET, muitas das competências de EV são facilmente aplicáveis ao cinema.

Tabela 4.3.2- Levantamento das Aprendizagens Essenciais de Educação Visual e Educação Tecnológica

Disciplina e ciclo de ensino	Conteúdo descrito na AE que se pode relacionar com/aplicar ao cinema
Educação Visual - 2º ciclo do ensino básico	"processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada" (...) "desenvolvimento da sensibilidade estética e artística", p. 1
	"identificando e analisando, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos e técnicas em diferentes narrativas visuais (...) processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese, argumentação e juízo crítico, a apreciação estética e artística", p. 2
	"interdependem três realidades: imagem/objeto, sujeito e a construção de hipóteses de interpretação", p. 2
	"os conhecimentos (cor, forma, linha, textura, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, entre outros) serão mobilizados de uma forma gradual", p. 4
	"Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (...) linguagens cinematográficas", p. 6
	"Compreender os princípios da linguagem das artes visuais integrada em diferentes contextos culturais (estilos e movimentos artísticos, épocas e geografias)", p. 6
	"Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos", p. 6
	"Analisar criticamente narrativas visuais, tendo em conta as técnicas e tecnologias artísticas", p. 6
	"Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos", p. 7
	"debates sobre obras de arte", p. 7
"compreensão da importância do património cultural e artístico nacional e de outras culturas", p. 7	
Educação Visual - 3º ciclo do ensino básico	"Dominar os conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros", p. 6
	"Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros)", p. 6
	"Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte (estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas)", p. 6
	"Perceber os jogos de poder das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real", p. 7
Educação Tecnológica - 2º ciclo do ensino básico	"Distinguir as fases de realização de um projeto: identificação, pesquisa, realização e avaliação", p. 7
	"realizar mostras audiovisuais, recolhas de objetos e imagens", p. 7

Fonte: elaboração própria, a partir das AE, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

Para as cadeiras de EV e ET existem também mais competências que podem ser aplicadas do que em Artes Visuais. Esta última faculta descrições muito ambíguas e se é verdade que podem ser aplicadas ao cinema, também o podem a muitas outras formas de arte (tabela 4.3.2).

Tabela 4.3.3- Levantamento da Aprendizagem Essencial de Artes Visuais

Disciplina e ciclo de ensino	Conteúdo descrito na AE que se pode relacionar com/aplicar ao cinema
Artes Visuais - 1º ciclo do ensino básico	<p>"Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, <i>land'art</i>, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia, linguagens cinematográficas, entre outros), utilizando um vocabulário específico e adequado", p. 7</p> <p>"Debates sobre as diferentes imagens, criando circunstâncias para a discussão e argumentação dos seus pontos de vista e os dos outros", p. 8</p>

Fonte: elaboração própria, a partir da AE de Artes Visuais.

O que se pretende argumentar é que a área do professor e as disciplinas que leciona, registam uma predisposição que permite trabalhar o cinema com relativa facilidade e esse é certamente um dos motivos que contribui para o desempenho do seu plano de *literacia filmica*.

Inserida nestas apreciações, aproveitámos para questionar como articulava o cinema com os pressupostos que vêm descritos na AE de ET e na de Cidadania e Desenvolvimento. O professor esclarece que implica uma gestão multidisciplinar dos programas e avançou alguns exemplos de como emprega os filmes para articular com a edição, a montagem e técnicas de pintura:

Às vezes vou buscar outros filmes e depois mostro sempre uma outra curta-metragem feita em *stop motion*, para que eles consigam obter aquela materialidade. Trabalhei, por exemplo, bastante o Georges Méliès também, mostrei muitos filmes, isto para trabalhar a questão da edição, da montagem, mais para Educação Tecnológica. E depois aproveito aquele visual, aquelas características visuais do cinema antigo, do cinema mudo, para trabalhar várias técnicas de pintura com cera e tinta da China. Quando eu dava Cidadania trabalhava bastante, e mesmo agora trabalho, os filmes da Regina Pessoa, por exemplo, que estão na plataforma de *streaming*. Depende sempre do conteúdo que estou a desenvolver.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Como destacámos no subcapítulo prévio, o PNC abre espaço para o cinema de animação. Uma vez que o professor leciona turmas cujas faixas etárias rondam os nove e catorze anos, foi do nosso interesse saber qual era o lugar que a animação ocupava nas aulas. Na sua resposta, destaca a animação portuguesa e reforça, uma vez mais, a utilidade da oferta de curtas-metragens no catálogo:

Diria que é um lugar quase, não diria primordial, mas com essas faixas etárias tem tido um lugar preferencial. Porque nós temos animação portuguesa muito boa e não só portuguesa. Nós fizemos até no ano passado um dia que era o dia da animação em que passámos cerca de dez curtas-metragens, todas da plataforma do Plano Nacional. A animação ocupa um lugar muito importante, não só para as questões específicas da minha disciplina, porque dá para trabalhar uma série de conteúdos, como quando dou Cidadania ou quando tenho de trabalhar com a minha direção de turma alguns temas vou buscar bastantes filmes de animação.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

No caso de Cidadania e Desenvolvimento, a AE concebida para o ensino básico e secundário comporta diversos temas que, pela sua abrangência, podem ser trabalhadas por meio do cinema (tabela 4.3.4):

Tabela 4.3.4- Levantamento da Aprendizagem Essencial de Cidadania e Desenvolvimento

Disciplina e ciclo de ensino	Conteúdo descrito na AE que se pode relacionar com/aplicar ao cinema
Cidadania e Desenvolvimento – Ensino básico e secundário	"uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos", p. 2
	"Direitos Humanos; Igualdade de Género; Interculturalidade; Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; Saúde" (...) "Sexualidade; Media; Instituições e participação democrática; Literacia financeira e educação para o consumo", p. 4
	"Segurança rodoviária; Risco; Empreendedorismo; Mundo do Trabalho; Segurança, Defesa e Paz; Bem-estar animal; Voluntariado", p. 5

Fonte: elaboração própria, a partir das AE de Cidadania e Desenvolvimento.

Neste caso, destacamos os temas da Igualdade de Género; os Direitos Humanos; a Sexualidade e/ou a Segurança, Defesa e Paz como exemplos que podem ser trabalhados por meio de filmes do PNC como *O Sonho de Wadjda* (2012); *Selma, A Marcha da Liberdade* (2014); *Flee - A Fuga* (2021) ou *Lugar Em Parte Nenhuma* (2016), respetivamente. O mesmo exercício pode ser feito recursivamente com História, Português e várias outras disciplinas.

Ainda assim, não descurando que este ensino requer esforços para incluir o cinema nas agendas, perguntou-se que recursos o professor mobilizava para coordenar um trabalho configurado de raiz com outro que não consta sequer da oferta curricular opcional. Além da participação nas ações de formação, o professor clarificou que se prepara muito fora do horário escolar:

Tem a ver com muita investigação pessoal. Faço muita investigação sobre o filme ou sobre o realizador que vou passar para tentar sempre relacionar com os conteúdos da minha disciplina ou fazer o paralelo. Mas os mestrados, há pouco eu estava a falar de formação, ajudaram-me também bastante porque tive alguma formação da parte teórica do cinema que uso sempre. Lá está, tenho lacunas na parte prática, mas na parte teórica tenho essa base de formação.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Quanto à receção dos discentes, procurou-se saber que reações demonstravam aquando da introdução dos filmes. Esperava-se uma reação efusiva, pois o filme corta a rotina das aulas. No entanto, ainda que positiva, o professor acentua a imprevisibilidade dos comportamentos. Aparentemente, há uma “estranheza” dos discentes em relação às obras, porque são distintas daquelas que estão habituados a consumir nos circuitos comercial e/ou televisivo:

Depende dos filmes, mas muitas vezes de alguma estranheza. Há sempre algo que surpreende-me, mas já vou ficando habituado, que é muitas vezes os preconceitos até são nossos. Nós achamos que determinado filme não os vai conquistar, ou achamos que é muito complicado para eles, ou que é um tipo de linguagem que eles não vão conseguir entender ou não vai prender atenção e às vezes não é assim. Eles surpreendem-nos sempre. As reações variam, depende dos filmes. Os filmes de animação eles gostam sempre muito. Quando eu falo em estranheza é porque muitas vezes esses filmes de animação que eles veem não é animação que eles estão habituados a ver. E daí também a importância do chamar a atenção para a parte visual, para a parte estética, para repararem no tipo de imagens, no tipo desenhos, no tipo de técnicas. É muitas vezes de alguma estranheza, mas eu diria que a reação é sempre boa.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Visto que ser criança e consumidor de cinema no século atual se distingue, em muito, de o ser no século passado, foi do nosso interesse perceber como se dirige a atenção dos alunos, que habitam uma sociedade cada vez mais mediática. André Mantas e Neva Cerantola, deram respostas distintas, mas que confluem para as condições técnicas e logísticas que este ensino requer. O professor acredita numa educação assente no ato de aprender a ver e a coordenadora acredita no poder transformador da escola e defende que se deve criar um ambiente mais interativo para atrair os públicos infantojuvenis:

Sim, as características dos alunos que nós temos hoje em dia, pronto já estou há vinte e dois anos no ensino, há uma grande diferença com os alunos de agora, nomeadamente no acesso à informação e às imagens. Hoje em dia tudo é mais imediato. Eles veem um vídeo e se tiver mais de treze minutos, aquilo já é demais (...) mas algo que eu tenho muita dificuldade, mas que é um pouco uma base para conseguir fazer essa orientação, é fornecer condições técnicas adequadas. Porque a questão de estar numa sala escura, com ótimas condições de projeção e de som, isso se calhar há vinte anos, já pensávamos, mas não era tão importante como agora. Sempre se valorizou, mas cada vez mais é mais importante para eles entenderem, para se fixarem na imagem, que às vezes é o principal problema.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

É através da escola. Apostamos muito na idade mais precoce, dos mais pequeninos, porque é a partir dali que se educa, que se sensibiliza e depois levam consigo esta experiência e interiorizam (...) a Cinemateca Júnior como está pensada hoje em dia, não tendo ecrãs, dispositivos interativos, não é a atração para este tipo de público. Devia-se criar um espaço mais mediático, mais rico, interativo, espaços pequenos, salas grandes, ecrãs de diversos tipos e fazer uma ligação eventualmente com as séries, com o tipo de cinema que vem no computador. Estamos um bocadinho parados no tempo e isso faz com que não atraia este público, porque pensam que é um espaço do passado.

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

Segundo nos confessou André Mantas, as dificuldades inerentes ao ensino da *literacia filmica* derivam de problemas que dizem respeito às condições do AENG, aos tais fatores de ordem contextual para os quais já aludimos (Calado, 1994; Leão, 2018). A falta de infraestruturas, a resistência de alguns professores e a complexa gestão do Agrupamento são os fatores que destaca. Mas para o inquirido, lecionar cinema é, antes de tudo, assegurar que se encontram reunidas as devidas condições:

Há as dificuldades técnicas, que são bastante importantes. Para mim só faz sentido mostrar um filme se houver condições espetaculares de projeção. Porque nós tentamos também, é um dos objetivos do Plano, eles serem sensíveis e começarem a aprender com a fotografia e com os planos, o que é que a imagem lhes transmite. Às vezes, isso pode tornar-se um bocadinho impossível. Essa é uma grande dificuldade. E há aquela dificuldade de algum preconceito de alguns colegas, infelizmente. Não de todos. E depois é a questão também às vezes do Agrupamento que tem várias escolas e nós temos pelo menos quatro Juntas de Freguesia responsáveis por cada escola, então às vezes, quando queremos fazer uma coisa mais em conjunto, pode ser um pouco difícil porque são de competências diferentes.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

No estudo de 2015, este era um dos problemas levantados. Sobre o quão bem equipadas as escolas estavam, apesar da grande maioria dos inquiridos (56%) ter respondido muito bem, 20,4% disse que se encontravam mal equipadas (CE, 2015, p. 186). Neste domínio, e apesar de já facultar alguns dos materiais, o PNC não consegue intervir nas dificuldades internas. Assim, as problemáticas desse cariz continuarão a ser uma das principais forças adversas.

Além dessas, o professor alerta para a existência de algum pessimismo que ainda permeia o percurso do PNC no Agrupamento. Além de um uso utilitarista dos filmes, André Mantas identifica uma desvalorização em relação ao potencial do cinema como objeto de estudo:

Identifico alguns problemas de base. Há ainda algum preconceito em relação ao cinema nas escolas. Tenho colegas que aderem bastante bem mas há muitos que não valorizam. Achem piada um projeto sobre cinema, mas dizem que não vão estar a perder tempo com filmes. Até em termos pedagógicos alguns utilizam o cinema porque acabou o período e vão passar um filme para os miúdos ficarem entretidos. Há colegas que não acreditam no potencial pedagógico do cinema. É uma das coisas que tento mudar.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Sobre como qualificava o nível de integração da *literacia fílmica* no AENG, o docente chegou a referir um exemplo que ilustra o preconceito associado ao cinema e de como é sintomático do trabalho que se tem pela frente:

Poderia, no meu entender, haver mais integração. Posso partilhar que no ano passado houve uma proposta minha e de uma colega que está a dar Cidadania. Fez-se um estudo sobre o que é que se trabalhava em Cidadania do quinto ao nono ano. No nono ano havia ali alguns problemas e fez-se uma proposta de partir especificamente do cinema e dos filmes que fazem parte dos recursos do Plano Nacional para trabalhar com os temas de Cidadania. Mas foi recusado em Conselho pedagógico. Disseram-nos ‘porquê tanto cinema, mais cinema?’

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Similarmente, questionada sobre a adesão dos professores, Elsa Mendes qualifica-a como positiva, mas aponta exceções. Existe um número significativo de professores que não se encontra ainda alinhado com o PNC e esse será um dos desafios a solucionar a longo prazo:

É muito heterogéneo, porque nós temos colegas que são cinéfilos que mostram Fritz Lang aos alunos e depois temos colegas que estão noutra fase e são uma percentagem muito significativa. Ainda não perceberam bem que nós estamos a criar comunidades cinéfilas nas escolas. Há professores que mostram filmes, mas isso não significa que exista uma comunidade que ama cinema. Mas é muito difícil controlar a receção do outro lado e às vezes somos surpreendidos pela negativa. Não passámos a mensagem. São milhares de professores e não é fácil. Acho que com a continuidade vão aparecendo cada vez mais professores que percebem o que se está a tentar fazer, mas é um processo moroso e longo.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Apesar das adversidades, ao meditar sobre a aquisição de novas competências desde que começou a trabalhar o/com o Plano o professor faz um balanço favorável. André Mantas admite que o processo de ensino modificou bastante, não só em conhecimentos que adquiriu, como novas estratégias. A sua pedagogia encontra-se hoje mais centrada na “educação pela arte”:

Modificou bastante, sim. No tipo de estratégias que planeamos, no tipo de competências que queremos desenvolver. Mudou e fui aprendendo ao longo do tempo. É claro que as competências são sempre definidas pelas Aprendizagem Essenciais, agora. Mas mudou porque tento sempre ir por um outro caminho, mais dentro da educação artística, da educação pela arte, em que o cinema, e não só, outras formas de arte, é sempre um recurso, mas uma base para chegar a qualquer sítio.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

No encadeamento das disciplinas, aproveitando estar-se a explorar o ensino do ponto de vista de quem o realiza, e como indicado pela literatura (Duarte, 2002; Fantin, 2007, Bergala (2021[2002], entre outros) abordámos a prática da instrumentalização, um dos pontos nevrálgicos do nosso estudo.

Pedimos a André Mantas, na perspectiva de coordenador, que apontasse as razões que levam os colegas a integrar os filmes nas aulas. A resposta que facultou revela o interesse que existe por parte de alguns para instrumentalizar o cinema. O primeiro impulso é recorrer aos filmes pela possibilidade de os estudar no âmbito das disciplinas e em conciliação com os conteúdos disciplinares. Isso é particularmente notável no caso da disciplina de História:

Há todo um trabalho desenvolvido só especificamente para uma disciplina, e que eu procuro também dar apoio. Por exemplo, agora temos um colega de Educação Musical que quer musicar uns filmes da Lotte Reiniger, das sombras chinesas e vai fazer aquilo no âmbito da disciplina dele. O que eu faço também dentro da escola muitas vezes é fazer algumas sessões para os alunos, integrados nas disciplinas. Acontece muito com o departamento de História em que os professores estão a dar, por exemplo, os regimes ditatoriais. E eu tenho algumas sessões preparadas sobre totalitarismo e cinema. Os próprios manuais de História do secundário têm como orientações metodológicas vários filmes.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Perguntámos à coordenadora, que se encontra em contacto e conhece a realidade de grande parte das escolas, quais as disciplinas que mais integravam o cinema nos programas curriculares. Elsa Mendes apontou uma tendência mais forte nas Humanidades e Artes:

Como fruição, áreas das Humanidades sobretudo. Portanto, Filosofia, História, Artes, os grupos das Artes. Estes são os principais, portanto, é todas as áreas de Humanidades e as disciplinas das Artes, mas depois, eventualmente, também colegas de línguas, Português também. Depois existe a área de Multimédia, mas não é uma disciplina para todos, é específica para quem está nesses cursos. Depois há uma área onde usam muito o cinema, e essa é obrigatória, que é Cidadania e Desenvolvimento. Os colegas usam meramente como ilustrativa, mostram o filme e depois o filme ficou esquecido, porque vamos falar do *bullying*, vamos falar da questão ambiental. Ai é ainda mais instrumentalizado porque eu tenho noção de que nas áreas de Artes Visuais há algum trabalho com o filme, porque partem para o desenho, partem para um trabalho mais técnico a partir daquela proposta.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Tendo colocado a mesma questão a André Mantas, o docente apontou disciplinas semelhantes, realçando as Letras e as Artes, com destaque para as cadeiras que leciona e ainda para História:

Depende dos anos, mas eu diria a disciplina de História, o departamento de História que faz parte também de Ciência Política, isto falando do secundário. O departamento de Inglês tem trabalhado muito connosco. O meu próprio departamento que é o de Artes Visuais e Tecnológicas, eu trabalho sempre o cinema, o pré-escolar e o primeiro ciclo, de uma forma diferente, também trabalham bastante o cinema, mas eu diria que a História está no topo da lista, sem dúvida.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Quanto a este assunto, do estudo publicado em 2015 para cá, quase nada se alterou. O relatório da CE apontava História (62%); Línguas e Literatura (57,6%); Artes (55,9%); Línguas (55,6%) e Educação Cívica (53,2%) como as disciplinas que mais integravam a *literacia filmica* (CE, 2015, p. 187). Claramente, está estabelecido um padrão no que toca às disciplinas que o cinema consegue servir melhor. Como ficou expresso acima, é mais fácil para algumas integrarem o cinema nos seus programas do que para outras. Ao mesmo tempo, existe um espaço que ainda não foi ocupado por áreas como Ciências ou Matemática. Eventualmente, é um aspeto que pode ser colmatado por via da produção de manuais que se aproximem dessas disciplinas.

Estando esta prática instalada, perguntámos à coordenadora como se evita que os filmes sejam usados como mero recurso ilustrativo. Ficou claro que a dificuldade em controlar esses comportamentos continuará a ser uma das fragilidades deste modelo. Porém, os dossiês pedagógicos voltam a ser invocados pelos inquiridos como instrumentos que ajudam a controlar essa tendência:

Sim, é o que acontece fundamentalmente, daí ter aparecido a coleção dos dossiês pedagógicos, porque tínhamos de criar um instrumento também com carácter universal. Nós não conseguimos perceber e controlar o que se passa na sala de aula, o que nós nos preocupámos foi em criar um instrumento de acesso universal, os professores só não descarregam, se não quiserem, mas alguns dossiês são particularmente úteis para a área de Cidadania e Desenvolvimento.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Há uma razão que ajuda, que é os dossiês pedagógicos. Isso também faz com que um professor veja que tem ali um material bom para ser utilizado. Mesmo falando nos nossos parceiros, acho que cada vez mais os próprios festivais apostam bastante nessa vertente pedagógica. Nós agora fomos ao festival PLAY, que facultou aos professores sugestões pedagógicas para trabalhar. Na comunicação com as escolas, cada vez mais há essa aposta em ligar o cinema à vertente pedagógica.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Convivendo com essa tendência, Neva Cerantola falou do peso que a instrumentalização exerce. A coordenadora da CJ admite que, inicialmente, se articulavam as obras com certos temas para facilitar a entrada do cinema na escola, mas insiste que os filmes não se devem tornar “muletas”:

Houve várias tentativas, no princípio, de propor programas mais temáticos, o cinema e a literatura, o cinema e a música, direcionado aos vários níveis de ensino e às disciplinas. Para ir ao encontro e promover o cinema e dar a entender que é uma arte que pode ser explorada sob vários pontos de vista. Mas não forçar completamente este lado mais temático, não dar muita ênfase a isso. Ou seja, que o cinema não seja uma muleta para explorar a Segunda Guerra Mundial, o *bullying*, mas ver antes como um pensamento, que há um autor por detrás, nunca colocar isso em segundo plano (...) tentamos despertar o professor para o filme e pode haver esta ligação à Segunda Guerra Mundial, mas não pode ficar por aí. Tem de se perceber quem está por detrás. Quem é Rossellini? Porque é que faz isto? De que forma é apresentada aquela situação? Que ponto de vista pode ser discutido?

[Entrevista a Neva Cerantola, coordenadora da CJ, realizada a 28 de março de 2023]

Um outro caso de instrumentalização pode ser encontrado nas Escolas Portuguesas no Estrangeiro. O Plano opera na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) onde, segundo nos foi dito por Elsa Mendes, apenas se encontram excluídos o Brasil por motivos de escala e a Guiné-Bissau por motivos financeiros. A coordenadora explicou-nos que o cinema nas escolas da CPLP é usado como um instrumento para ensinar a língua portuguesa:

Nas Escolas Portuguesas no Estrangeiro é uma situação bem diferente. A plataforma chega a essas escolas. Fora da escola, estamos num país estrangeiro, eles têm parcerias locais com certeza, mas não nos dão a conhecer. A linha de combate nem é tanto a *literacia filmica* é a língua portuguesa. Ou seja, em Timor mostram os filmes da Regina Pessoa ou do José Miguel Ribeiro porque estão a trabalhar a língua portuguesa e é um instrumento fortíssimo para a língua é o cinema ser em português. É uma linha de trabalho muito diferente. É a difusão da língua portuguesa em sítios onde ela não é um dado adquirido.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Como temos vindo a reiterar, a *literacia filmica* pressupõe a aprendizagem de competências que não se prendem apenas com conhecimentos teóricos. No projeto JCE, os conhecimentos dos discentes eram avaliadas no final do ano (Lobo, 2005, p. 358; 1999, p. 168). Foi então do nosso interesse saber se os professores tinham criado uma ferramenta que permitisse avaliar as competências dos alunos.

Segundo nos foi dito por Elsa Mendes e André Mantas, existem balanços que são partilhados entre o coordenador de escola e a coordenadora nacional, mas um mecanismo de avaliação ainda não foi pensado. Para o docente, interessa mais a forma como se articula o PNC com as disciplinas. Por outro lado, talvez porque seja uma fase de “chegar a todos”, a coordenação insiste na recolha de dados quantitativos:

Eu não tenho esse levantamento, mas há algumas escolas que até têm oferta de escola de cinema. São muito poucas, mas aí sim, o professor criou um pequeno programa e os alunos são avaliados. No restante, não consigo saber isso, a menos que comece a perguntar às escolas, mas é uma linha residual (...) mas fazemos um balanço no final do final do ano. Há um formulário que as escolas preenchem. Depois divulgam os resultados. Temos um formulário onde perguntamos relativamente ao Cinema Está à Tua Espera, aos dossiês, aos filmes, também a satisfação, os constrangimentos. Isso é feito anualmente.

[Entrevista a Elsa Mendes, coordenadora do PNC, realizada a 14 de fevereiro de 2023]

Não, nós fazemos o balanço depois das atividades. Eu como coordenador tento fazer esse balanço no final do ano, porque o Plano também nos pede no final do ano um relatório, que depois preciso de passar à coordenação. Eles centram-se muito no número de alunos participantes. Eu no agrupamento não me interessa assim tanto o número de alunos, interessa-se mais o tipo de atividades que fazemos e como conseguimos articular com as disciplinas.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

Apesar de tudo, Elsa Mendes aproveita para reforçar que o balanço geral é muito bom, sobretudo na ótica do crescimento do Plano.

Os números falam por si. Não é assim tão subjetivo. O balanço é positivo porque começámos com 23 escolas, estamos com 570 (...) claro que sabemos que teremos sempre desafios pela frente para conseguir que o cinema e o audiovisual tenham a devida expressão no ensino.

[Entrevista a André Mantas, professor e coordenador PNC no AENG, realizada a 10 de março de 2023]

No seguimento das palavras da coordenadora, e aproveitando para encerrar a nossa apresentação e análise dos dados, ressaltamos uma última ideia: não obstante o balanço ter sido reconhecido pelos participantes como positivo, o PNC ainda vive uma fase de transição.

Ao longo do contacto estabelecido com a equipa, tornou-se evidente que nos deparávamos com uma medida em expansão. Desde 2018 que se tem vindo a estruturar a linha orientadora que preside o projeto. Tendo a investigação intersetado o PNC durante esse momento, o retrato aqui construído abrange uma etapa de renovação, ligada ao crescimento do programa. Todavia, ainda que seja notável tantas conquistas em poucos anos, o futuro passa por compreender como as instituições escolares estão a incorporar o Plano no seu quotidiano. Só assim este modelo de ensino se poderá alicerçar, de verdade, nas escolas portuguesas.

Por último, relembramos que através desta investigação abordou-se a arquitetura do programa nacional de *literacia fílmica*. Ainda que não seja correto generalizar, crê-se que o ângulo de abordagem escolhido ajudou a destapar parte da ambiguidade que adensa estes modelos, retirando-lhes o esoterismo que os tem permeado. Mas acredita-se, acima de tudo, que o confronto teórico-empírico tenha constituído uma oportunidade para pensar como o cinema deve entrar na escola, ser fruído dentro da sala de aula e consolidar-se na educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação adotou o tema da educação para o cinema em contexto escolar, tendo como objeto de estudo o Plano Nacional de Cinema, uma medida do Estado que visa promover a *literacia fílmica* nas escolas portuguesas. Na componente da revisão da bibliografia, começámos por retratar o surgimento desta educação no território europeu, situando-nos na perspetiva que a fundou e evidenciado o papel influente da União Europeia. Oferecendo uma descrição da realidade nacional, traçámos em seguida um sintético diagnóstico sobre os públicos e o consumo cinematográfico, concluindo a preferência da população portuguesa pelo cinema como prática cultural, mas confirmando a relação amarga com o cinema português. Encerrámos com uma caracterização da *literacia fílmica* enquanto conceito teórico-prático para o qual mobilizámos os contributos de diversos autores e equacionámos os vários elementos deste modelo educacional.

Na componente empírica, enquadrou-se o objeto a partir de normativos legais, examinando a introdução das artes no sistema de ensino regular. Procedemos em seguida ao estudo de outras fontes, mapeando como o cinema, enquanto indústria, tem vindo a ser considerado pelos decisores políticos, apontando para alterações legislativas no setor que vieram a instituir o PNC. No último capítulo, o cruzamento de entrevistas semiestruturadas com outras fontes documentais permitiu-nos registar uma série de nuances e propriedades deste modelo, possibilitando a construção de um retrato do PNC com base em três níveis de análise. Num exercício final, retomando a questão que orientou a pesquisa, ‘quais são as lógicas, os recursos e as ações implicados na construção do Plano Nacional de Cinema’, expomos algumas considerações que visam facultar um desfecho à investigação.

Levando em consideração alguns paradigmas de programação cinematográfica (festivais; salas multiplex, cineclubes), quando se iniciou a pesquisa, suspeitava-se da possibilidade de estarmos diante de uma programação de cinema para o meio escolar. No entanto, admitindo um fundo de verdade nessa afirmação, grande parte da mesma foi desmistificada ao longo do/com o estudo: num programa de *literacia fílmica* a programação não subsiste isolada.

A questão definida levou-nos a três níveis analíticos (lógicas, recursos e ações) relacionados entre si, mas sobretudo a concluir a sua interdependência. Como se pode retirar pelo quarto capítulo, quer se trate da criação de recursos ou do planeamento de atividades lúdico-pedagógicas, a programação é uma componente que existe e atua na dependência das demais. O que aponta para a existência de um modelo e não apenas do ato de programar cinema.

No encadeamento dessa conclusão, com base no retrato que foi gizado, identificam-se dois momentos que determinam o encontro do cinema com as instituições escolares. Embora a literatura revele uma tendência para miscigenar a escolha dos filmes com o trabalho do docente e com as atividades que ocorrem dentro e fora das escolas, a análise efetuada deixa visível que um primeiro momento diz respeito a programar e um outro concerne ensinar. São etapas distintas e que funcionam em ritmos opostos. Conseguir alinhá-las é um dos principais desafios deste ensino.

Uma lógica que salta à vista está relacionada com a criação do *corpus* fílmico. Apesar de este último resultar de inclusões e exclusões, não podemos afirmar que existe uma escolha específica de filmes para os públicos escolares. Os filmes selecionados não são muito diferentes daqueles que veríamos em festivais de cinema. Por outro lado, há um trabalho coletivo que passa por adequá-los a cada ciclo, mas a prioridade é acompanhar as obras com um diversificado conjunto de recursos que permitem o trabalho em sala de aula.

Como tal, apesar de a análise clarificar que nenhum nível se sobrepõe aos restantes, os recursos são a unidade que sobressai. Podem não ser celebradas parcerias, não se concretizarem visitas de estudo ou não haver uma vertente de produção de curtas-metragens. No entanto, se não forem disponibilizados materiais que sustentem o trabalho dos professores e dos discentes, enquanto programa, a *literacia fílmica* não é sustentável. A disponibilização dos filmes e de tantos outros recursos é o que contribui para a eficácia deste paradigma. Caso contrário, como provado por estudos anteriores, será apenas um uso arbitrário e pouco rigoroso do cinema.

Os níveis predefinidos e a análise que conduzimos aos mesmos permitiram-nos também reconhecer três fases distintas em que se desenrola a *literacia fílmica*: as lógicas dão oportunidade de pensar como o cinema deve entrar no sistema educativo, os recursos possibilitam compreender como deve ser trabalhado nas aulas e as ações elucidam sobre o envolvimento e as diversas maneiras como as escolas podem abraçar este ensino. No seu conjunto, os três permitem-nos cogitar em que moldes esta educação deve ocorrer.

Em relação ao impacto do PNC, importa considerar que, apesar dos resultados notáveis, o Plano é apenas um instrumento que não soluciona a problemática que foi vincada no capítulo terceiro: a ausência do cinema nos currículos do ensino obrigatório. Insiste-se, por isso, que a introdução do cinema na oferta curricular, seja no grupo de disciplinas de educação artística, seja na oferta complementar, contribuiria para uma consolidação mais rápida e eficaz do Plano.

Sublinha-se, uma vez mais, que o PNC não se encontra 100% estabelecido na comunidade escolar mas, tal como manifestado pelos participantes, tem sido feito com esforço e mostra resiliência. Se a sétima arte entrasse na educação pela “porta da frente”, sendo acolhida pelas escolas como uma disciplina, aumentar-se-ia a capacidade de atuação do Plano. Até lá, enquanto o PNC não usufruir de um espaço letivo reservado, continuará dependente da vontade das instituições escolares e dos professores que o aceitam acomodar nos seus planos de trabalho. Apesar de não comprometer a sua integridade, é inegável que retira força ao seu funcionamento.

Quanto ao processo investigativo, importa referir alguns aspetos que emergiram durante a conceção deste trabalho. Em primeiro lugar, se o contacto com a literatura revelou que em certos países, como o Brasil, existe uma vasta produção académica que nem sempre encontra paralelo na prática, em Portugal aproximamo-nos mais do cenário oposto. No nosso entender, para quem, academicamente, se ocupa da articulação cultura-educação, seria oportuno desenvolver mais pesquisa sobre os planos e programas nacionais em vigor. Não obstante alguma produção bibliográfica sobre o PNL, exemplo

ímpar pela forma como se integrou e prosperou no sistema educativo, deverá apostar-se na difusão de mais conhecimento sobre estas medidas.

Em segundo lugar, vale apontar, de maneira telegráfica, potenciais estudos. Assinalada uma década de existência, quais os efeitos do PNC? Esta pergunta remete, desde já, para algumas linhas de pesquisa. A título de exemplo: seria revelador uma avaliação que não tivesse como ponto focal a quantificação das escolas e dos alunos, mas que procurasse investigar como o Plano tem sido adotado pelas instituições escolares. De igual forma, qualificar a proximidade e a relação dos públicos jovens com o cinema português seria verdadeiramente inovador. Afinal, foi isso que nos trouxe aqui em primeiro lugar. Já a formação de públicos é a dimensão central do PNC que, apesar de tácita, ficou para terceiro plano nesta pesquisa, visto que permanece uma dimensão dúbia. Teríamos de investigar para saber se algo mudou, de facto, nas práticas dos discentes fora do recinto escolar. Estas e outras questões permanecem por esclarecer, solicitando, na nossa opinião, um posicionamento da academia.

Um dos eventos mais marcantes para o setor cinematográfico no século XXI foi o surgimento das plataformas de *streaming*, que vieram redefinir as práticas de consumo e, por conseguinte, a nossa relação com o cinema. Tendo isso em mente, espera-se que, além de chamar à atenção para o PNC, este estudo se tenha constituído uma oportunidade para refletir sobre a urgência de uma educação para o cinema na sociedade contemporânea, particularmente junto das gerações mais jovens. A nosso ver, o que começou por ser uma medida predominantemente económica, para regenerar o setor cinematográfico na União Europeia, há muito se tornou uma necessidade cultural e educacional.

Nesta dissertação aponta-se para a relação quase universal entre a probabilidade de um frequentador de cinema, ou de qualquer prática cultural, ser tanto mais elevada quanto o nível de escolaridade alcançado. O que não significa que os indivíduos mais escolarizados sejam os maiores (e muito menos os únicos) apreciadores de cinema. Porém, com este estudo procuramos enfatizar que a educação para o cinema realizada na/pela escola pode contribuir para essa propensão. As instituições escolares em que o PNC intervém são, por definição (sem esquecer o contributo da família), espaços capazes de reunir as condições para uma educação para a sétima arte e com aptidão para formar o gosto e intervir no consumo das crianças e dos jovens.

Por fim, enquanto medidas de largo espectro temporal, com uma duração prolongada, um pensamento estruturado a longo prazo e possibilidade de correção e/ou lançamento de projetos, os planos nacionais são medidas extremamente adequadas para executar a agenda governativa. Pela coordenação interministerial e o vasto campo de atuação, revelam-se também políticas muito promissoras na aproximação da população à cultura. Não nos deixemos desmoralizar pelo seu longo espectro temporal e acredite-se na sua influência para gerar transformações duradouras no tecido cultural do país.

## FONTES

### Legislativas

- Assembleia da República. (2005). *Constituição da República Portuguesa*. Sétima Revisão Constitucional. Diário da República, n.º 155 – I Série - A, de 12 de agosto de 2005.
- Decreto-Lei n.º 125/2003, de 20 de junho, do Ministério da Cultura. *Diário da República* n.º 140/2003, Série I-A de 2003-06-20, pp. 3606-3609.
- Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, do Ministério da Educação e da Ciência. Versão Consolidada. *Diário da República* n.º 249/2011, Série I de 2011-12-29, pp. 1-19.
- Decreto-Lei n.º 215/2006, de 27 de outubro, do Ministério da Cultura. Diário da República n.º 208/2006, Série I de 2006-10-27, pp. 7539-7548.
- Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, do Ministério da Educação e da Ciência. Versão Consolidada. *Diário da República* n.º 29/2014, Série I de 2014-02-11, pp. 1286 - 1291.
- Decreto-Lei n.º 25/2018, de 24 de abril, da Presidência do Conselho de Ministros. *Diário da República* n.º 80/2018, Série I de 2018-04-24, pp. 1676-1692.
- Decreto-Lei n.º 340/77, de 19 de agosto, da Presidência do Conselho de Ministros - Secretaria de Estado da Cultura. *Diário da República* n.º 191/1977, Série I de 1977-08-19, pp. 2005-2008.
- Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, do Ministério da Educação. *Diário da República* n.º 253/1900, Série I de 1990-11-02, pp. 4522- 4528.
- Decreto-Lei n.º 45/2021, de 7 junho, da Presidência do Conselho de Ministros. *Diário da República* n.º 109/2021, Série I de 2021-06-07, pp. 17 - 28.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928-2943.
- Decreto-Lei n.º 5741/2015, de 29 de maio, do Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. *Diário da República* n.º 104/2015, Série II de 2015-05-29, pp. 13880 - 13881.
- Decreto-Lei n.º 79/2012, de 27 de março, da Presidência do Conselho de Ministros. *Diário da República* n.º 62/2012, Série I de 2012-03-27, pp. 1468-1470.
- Despacho Conjunto n.º 1062/2003, de 27 de novembro, do Ministério da Cultura e da Educação. *Diário da República* n.º 275/2003, Série II de 2003-11-27, p. 17701.
- Despacho Conjunto n.º 16/ME/MC/96, de 15 de fevereiro, do Ministério da Cultura e da Educação. *Diário da República* n.º 39/1996, Série II de 1996-02-15, pp. 2299-2300.
- Despacho Conjunto n.º 296/97, de 5 setembro de 1997, do Ministério da Cultura e da Educação. *Diário da República* n.º 205/1997, Série II de 1997-09-05, p. 11047.
- Despacho Conjunto n.º 834/2005, de 4 de novembro, dos Ministérios da Educação e da Cultura. *Diário da República* n.º 212/2005, Série II de 2005-11-04, pp. 15513-15515.
- Despacho Conjunto n.º 889/98, de 8 de dezembro, do Ministério da Cultura e da Educação. *Diário da República* n.º 293/1998, Série II de 1998-12-21, pp. 18042-18043.
- Despacho n.º 15377/2013, de 26 de novembro, da Presidência do Conselho de Ministros, Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência - Gabinetes da Ministra de Estado e das Finanças, do Ministro da Educação e Ciência e do Secretário de Estado da Cultura. *Diário da República* n.º 229/2013, Série II de 2013-11-26, pp. 34539-34540.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Diário da República* n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26, pp. 15484-15484.
- Lei n.º 42/2004, da Assembleia da República. Diário da República n.º 194/2004, Série I-A de 2004-08-18, pp. 5246-5251.
- Lei n.º 46/86, da Assembleia da República. Versão Consolidada. *Diário da República* n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, pp. 1-25.
- Lei n.º 55/2012, de 6 de setembro, da Assembleia da República. *Diário da República* n.º 173/2012, Série I de 2012-09-06, pp. 5134-5142.
- Portaria n.º 189/2012, de 15 de junho, da Presidência do Conselho de Ministros e Ministério das Finanças. *Diário da República* n.º 115/2012, Série I de 2012-06-15, pp. 3002-3003.

Portaria n.º 374/2007, de 30 de março, dos Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Cultura. *Diário da República* n.º 64/2007, Série I de 2007-03-30, pp. 2015-2018.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro, da Presidência do Conselho de Ministros. *Diário da República* n.º 37/2019, Série I de 2019-02-21, pp. 1390-1393.

União Europeia, Conselho Europeu. (2016). *Tratado Sobre o Funcionamento da União Europeia*. Jornal Oficial da União Europeia.

## Internet

António, L. (2012, setembro 22). Plano Nacional de Cinema. *Lauro António Apresenta*. <http://lauroantonioapresenta.blogspot.com/2012/09/plano-nacional-de-cinema.html>

CinArts. <https://cinarts.eu/>

CinEd, European Cinema Education for Youth. <https://www.cined.eu/>

Comissão Europeia (s.d.). *Culture and Creativity. Área do público*. <https://culture.ec.europa.eu/pt-pt/creative-europe/creative-europe-media-strand/audience-cluster>

EEA Grants Portugal. (s.d.). *FILMar- Digitalização do Património Cinematográfico*. <https://www.eeagrants.gov.pt/pt/programas/cultura/projetos/projetos-pre-definidos/filmar-digitalizacao-do-patrimonio-cinematografico/>

Fundação Calouste Gulbenkian. (2023). *Novos Encontros do Cinema Português*. <https://gulbenkian.pt/agenda/novos-encontros-do-cinema-portugues/>

Insert. <https://insert.education/index.html>

Instituto do Cinema e do Audiovisual. (2015). *Ranking dos filmes mais vistos*. ICA.

Instituto do Cinema e do Audiovisual. (2016). *Ranking dos filmes mais vistos*. ICA.

Instituto do Cinema e do Audiovisual. (2017). *Ranking dos filmes mais vistos*. ICA.

Instituto do Cinema e do Audiovisual. (2020). *Ranking dos filmes mais vistos*. ICA.

Instituto do Cinema e do Audiovisual. (2021). *Ranking dos filmes mais vistos*. ICA.

Instituto do Cinema e do Audiovisual. (2022). *Ranking dos filmes mais vistos*. ICA.

Instituto do Cinema e do Audiovisual. (2023). *Ranking dos filmes nacionais mais vistos 2004-2023*. ICA.

Instituto do Cinema e do Audiovisual. (2023). *Ranking dos filmes mais vistos 2004-2023*. ICA.

Instituto do Cinema e do Audiovisual. (s.d.). *Arquivo de concursos*. <https://www.ica-ip.pt/pt/arquivo-de-concursos/2021/>

Os Filhos de Lumière. (s.d.). *O projeto*. <http://osfilhosdelumiere.com/o-projeto/>

Plano Nacional de Cinema. <https://pnc.gov.pt/>

Plano Nacional de Cinema. Youtube. <https://www.youtube.com/@planonacionaldecinema>

Pordata. Estatísticas sobre Portugal e europa. (2023, junho). *Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar, básico e secundário público: total e por nível de ensino*. <https://www.pordata.pt/Portugal/Estabelecimentos+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A9sico+e+secund%C3%A1rio+p%C3%BAblico+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-1241>

Pordata. Estatísticas sobre Portugal e europa. (2023, junho). *Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar, básico e secundário privado: total e por nível de ensino*. <https://www.pordata.pt/portugal/estabelecimentos+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+privado+total+e+por+nivel+de+ensino-1242>

Transmettre Le Cinéma. <https://transmettrelecinema.com/>

## BIBLIOGRAFIA

- AAVV (2006). *The Economy of Culture in Europe*. KEA.
- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431-447.
- Almeida, R. (2017). Cinema e educação: Fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista*, (33), 1-28.
- Alves da Silva, J. (2014). Cinema e educação: o uso de filmes na escola. *Revista Intersaberes*, 9(18), 361-374.
- Ameijeiras, S. & Morón, A. (1998). Educación para la Salud a través del cine. Em Gómez, J. (Org.) *El Cine en las Aulas*, *Comunicar*, (11), 123-128.
- António, L. (1998). O ensino, o cinema e o audiovisual. Em António, L. (Org.), *O Ensino, o Cinema e o Audiovisual. Comunicações do 1º Encontro Nacional “o Ensino do Audiovisual, o Audiovisual no Ensino”* (pp. 20-33). Porto Editora.
- Aumont, J. & Marie, M. (2009[2008]). *Dicionário teórico e crítico do cinema* (2ª edição). Edições Texto & Grafia.
- Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos. Competências-Chave na sociedade do conhecimento* (1ª edição). Celta.
- Bazalgette, C. (2010). Analogue Sunset. The Educational Role of the British Film Institute, 1979-2007. *Comunicar*, 18(35), 15-23.
- Bergala, A. (2021[2002]). *A Hipótese Cinema. Pequeno tratado sobre a transmissão do cinema dentro e fora da escola* (1ª edição). Imprensa Nacional- Casa da Moeda, S. A.
- Borges, V. (2022). Ecletismo ou distinção? Cinema, espetáculos ao vivo, festivais e festas locais. Em Pais, J. M. Magalhães, P. & Antunes, M. L. (coord.), *Práticas culturais dos portugueses*. (pp. 235- 284). ICS- Instituto de Ciências Sociais.
- Bosma, P. (2017). *Additional notes 2017. Film programming- Curating for cinemas, festivals, archives*, 1-54.
- British Film Institute. (1999). *Making movies matter. Report of the film education working group*, 1-94. BFI.
- British Film Institute. (2008). *Reframing literacy*, 1-29. BFI.
- British Film Institute. (2010). *Film: 21st century literacy. A strategy for film education across the UK*, 1-24. BFI.
- British Film Institute. (2015). *A framework for film education*, 1-28. BFI.
- British Film Institute. (2019). *Film: A language without borders. Research report*, 1-29. BFI.
- British Film Institute; Comissão Europeia, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2013). *Screening literacy: Executive summary*, 1-24. BFI.
- Bryman, A. (2012[2001]). *Social Research Methods* (4ª edição). Oxford University Press.
- Burgess, R. G. (2002[1984]). *The Field. An Introduction to Field Research* (1ª edição). Routledge.
- Burn, A. & Reid, M. (2012). Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(4), 314-324.
- Burn, A. (2009). Culture, art, technology: Towards a poetics of media education. *Cultuur+Educatie*, (26), 1-20.
- Cabeleira, H. (2017). A (des)integração das artes no currículo do século XXI: apontamentos para uma história do presente. *Revista Matéria-Prima*, 5(3), 132-141.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto Editora.
- Campos, L. (2022). *O passado e o presente de uma cinematografia resistente. Tríptico sobre o fatalismo do cinema português* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade da Beira Interior.
- Cardoso, G. & Baldi, V. (coords.). (2022). *Audiovisual 2022. Paradigmas de consumo e de evolução da indústria em Portugal e Europa*. OberCom – Observatório da Comunicação.
- Cardoso, M. L. & Mendes, T. (2018). Education, pedagogy and literacies: Challenges and horizons of film literacy. *European Journal of Education*, 5(2), 145-155.

- Carlos, E. (2017). Sobre o uso pedagógico da imagem fílmica na escola. *ETD- Educação Temática Digital*, 19(2), 550-559.
- Champoux, J. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry*, 8(2), 1-20.
- Chaves, J., Lima, I. & Vasconcelos, F. (1993). A Imagem- da publicidade ao ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 6(3), 103-111.
- Ciancio, G. (2020). Between cultural participation, trust and policy perspectives: the case of the Creative Europe program. Em Dupin-Meynard, F. & Négrier, E. (Eds.), *Cultural policies in Europe a participatory turn* (pp. 55-68). Éditions de L'Attribut.
- Clarembeaux, M. (2010). Film education: Memory and heritage. *Comunicar*, 18(35), 25-31.
- Comissão Europeia, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture; Bollo, A., Milano, C., Gariboldi, A. & Torch, C. (2017). *Study on Audience Development. How to place audiences at the centre of cultural: final report*. Publications Office of the European Union.
- Comissão Europeia, Directorate-General for the Information Society and Media; Westkamp, G., Camre, H., Guardans, I., et al. (2015). *Showing films and other audiovisual content in European schools: obstacles and best practices: final report – annexes*. Publications Office.
- Comissão Europeia. (2018). *Nova Agenda Europeia para a Cultura*. Bruxelas.
- Costa, A. F. (1986). Pesquisa de terreno em sociologia. Em Madureira J. P. & Silva, A. S. (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129- 148). Edições Afrontamento.
- Costa, A. F. (1997). Políticas culturais: Conceitos e perspectivas. *OBS*, (2), 10-14.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (2ª edição). Sage.
- Cunha, P. (2007). O público e o novo cinema português. *Estudos do Século XX*, 7, 349-360.
- Cunha, P. (2015). *O novo cinema português. Políticas públicas e modos de produção (1949-1980)*. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Coimbra.
- Damáσιο, M. J. (2007). Processos de recepção do cinema português entre os seus públicos locais. *Caleidoscópio-Revista de Comunicação e Cultura*, 8, 93-103.
- Dewey, P. (2010). Power in European Union cultural policy. Em Singh, J. P. (Ed.), *International Cultural Policies and Power* (pp. 113-126). Palgrave MacMillan.
- Direção-Geral da Educação. (2023). *Aprendizagens Essenciais- Ensino Básico. Artes Visuais, 1º ciclo*. DGE.
- Direção-Geral da Educação. (2023). *Cidadania e Desenvolvimento, Ensino Básico e Secundário. Aprendizagens Essenciais- Ensino Básico*. DGE.
- Direção-Geral da Educação. (2023). *Educação Tecnológica, 2º ciclo*. Aprendizagens Essenciais- Ensino Básico. DGE.
- Direção-Geral da Educação. (2023). *Educação Visual, 2º ciclo*. Aprendizagens Essenciais- Ensino Básico. DGE.
- Direção-Geral da Educação. (2023). *Educação Visual, 3º ciclo*. Aprendizagens Essenciais- Ensino Básico. DGE.
- Duarte, R. (2002). *Cinema e educação* (1ª edição). Autêntica.
- Dubois, V. (2015). Cultural policy regimes in Western Europe. Em Wright, J. D. (Ed.), *International Encyclopedia of The Social & Behavioral Sciences* (2ª edição), (pp. 460-465). Elsevier.
- Eco, U. (2007[1977]). *Como se faz uma tese em ciências sociais* (13ª edição). Editorial Presença.
- Eurobarómetro. (2013). *Special eurobarometer 399 - Cultural access and participation: Report*. Directorate General Education and Culture.
- Eurostat, Statistical Office of the European Communities. (2019). *Culture Statistics – 2019 edition*. União Europeia.
- Fabris, E. H. (2008). Cinema e educação: um caminho metodológico. *Educação e Realidade*, 33(1), 117-133.
- Fantin, M. (2007). Média-Educação e cinema na escola. *Revista Teias*, 8(14-15), 1-13.
- Felici, J. (2007). Film analysis in multiscreen era. *Comunicar*, 15(29), 63–68.

- Ferreira, V. S. (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. Em Torres, L. L. & Palhares, J. A. (Eds.). *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 165-195). Húmus.
- Ferrer, A., Raffi, X., Hernández, F. & Lerma, B. (1998). Cómo enseñar filosofía con la ayuda del cine. Em Gómez, J. (Org.), *El Cine en las Aulas, Comunicar, 11, Revista de Educación en Medios de Comunicación*, 76-82.
- Foddy, W. (1996[1993]). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários* (1ª edição). Celta.
- Freire, S. A. (2009). As práticas de recepção cultural e os públicos de cinema português. (*OBS\**) *Observatório*, 8, 40-76.
- Fusari, J. (2009). A linguagem do cinema no currículo do ensino médio: um recurso para o professor. Em Tozzi, D. (Org.), *O Caderno de cinema do professor- dois* (pp. 32-45). Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- Garcia, J. L., Lopes, J. T., Martinho, T. D., Neves, J. S., Gomes, R. T. & Borges, V. (2016). Mapping cultural policy in Portugal: From incentives to crisis. *International Journal Of Cultural Policy*, 1-18.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005[1977]). *O inquérito. Teoria e prática* (4ª edição). Celta.
- Glotov, S. & Kotilainen, S. (2021). Teaching Intercultural Film Literacy. *Media Education Research Journal*, 10.1&2, 1-18.
- Gomes, A. (1973, novembro). O cinema como instrumento didático. Ensinar através da imagem. Em *Ciclo de Conferências «O Cinema ao Serviço da Educação Permanente e da Difusão Cultural»*. [Simpósio]. Ministério da Educação Nacional. Direcção-Geral da Educação Permanente.
- Gomes, R. T. & Lourenço, V. (2009). *Democratização cultural e formação de públicos- Inquérito aos “serviços educativos” em Portugal*. OAC- Observatório das Actividades Culturais.
- Graça, A. R. (2014). *Notas para uma sociologia do (in)sucesso do cinema português. VI Jornadas de cinema em português*. LabCom. 153-174.
- Gradíssimo, S. A. (2020). *Where we come from, where we stand and where to go: Cultural policies in the European Union*. [Tese de doutoramento não publicada]. Iscte- Instituto Universitário de Lisboa.
- Grilo, J. M. (1998). Carta. Em António, L. (Org.), *O Ensino, o Cinema e o Audiovisual. Comunicações do 1º Encontro Nacional “o Ensino do Audiovisual, o Audiovisual no Ensino”*. (pp. 52-53). Porto Editora.
- Hesmondhalgh, D. & Pratt, A. C. (2005). Cultural industries and cultural policy. *International Journal of Cultural Policy*, 11(1), 1-13.
- Hill, J. & Kawashima, N. (2016). Introduction: film policy in a globalised cultural economy. *International Journal of Cultural Policy*, 22(5), 667-672.
- Independent Cinema Office. (2018). *An Introduction Guide to Film Programming*, 1-79. ICO.
- Instituto do Cinema e Audiovisual. (2015). *Plano Nacional de Cinema. Relatório de execução*, 1-47. ICA.
- Instituto do Cinema e do Audiovisual. (2013). *Plano estratégico para o cinema e a produção audiovisual independente 2014-2018*, 1-39. ICA.
- Instituto do Cinema e do Audiovisual. (2023). *Catálogo e anuário estatístico*. ICA.
- Jauss, H. R. (1993). *A Literatura Como Provocação (História da Literatura Como Provocação Literária)* (1ª edição). Vega.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing* (2ª edição). Sage.
- Lardoux, X. (2014). *For a European Film Education Policy*. Versão em inglês, 1-84.
- Leão, T. (2018). O poder transformador do cinema: recepção cinematográfica, contextos de fruição e o caso específico dos festivais de cinema. Em Moreira, J. A., Alves, P. & García, G. F. (Orgs.), *Fusões no cinema: Educação, didática e tecnologia. Abordagens teóricas e metodológicas* (pp. 149-164). Whitebooks.

- Linhares, R. & Ávila, É. (2017). Cinema e educação para além do conteúdo. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(21), 89-100.
- Liz, M. (2012). *The idea of europe in contemporary european cinema* [Tese de doutoramento não publicada]. King's College.
- Liz, M. (2022). Educação para o cinema em Portugal. Policy Report 2022. *OPJ- Observatório Permanente da Juventude*, 1-17.
- Lobo, G. (1999). *Formação de público para cinema* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Algarve.
- Lobo, G. (2005). *Por dentro do filme – o cinema na sala de aula*. Em Fidalgo, A. & Serra, P. (Orgs.) Ciências da Comunicação em Congresso na Covilhã Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico, 4, Campos da Comunicação. Universidade da Beira Interior, 353-360.
- Lofland, J.; Snow, D.; Anderson, L. & Lofland, L.H. (2005[1971]). *Analysing social settings. A guide to qualitative observation and analysis* (4ª edição). Wadsworth Publishing Company.
- Lõhmus, J. (2020). *Points of departure for film education in Estonia. Summary 2020*, 1- 92. Estonian Film Institute.
- Lopes, G. C., Coelho, E., Neves, J. S., Gomes, R. T., Perista, H., & Guerreiro, M. D. D. (2001). *Inquérito à Ocupação do Tempo 1999: Principais Resultados*. INE.
- Lopes, J. (2007). *Educação e cinema: novos olhares na produção do saber* (1ª edição). Profedições.
- Lopes, J. T. (2003). *Escola, território e políticas culturais* (1ª edição). Campo das Letras.
- Lourenço, V. (2010). Cultura e educação: Desafios de uma política partilhada. Em M. L. L. Santos & J. M. Pais (Eds.), *Novos trilhos culturais: Práticas e políticas* (pp. 237–242). ICS- Imprensa de Ciências Sociais.
- Mangset, P. (2020). The end of cultural policy?. *International Journal of Cultural Policy*, 26(3), 398- 411.
- Mantecón, A. R. (2009). O que é o público?. *Poiésis*, 14, 175-215.
- Marcello, F. & Fischer, R. (2011). Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. *Educação & Realidade*, 36(2), 505-519.
- Marconi, M., A & Lakatos, E., M. (2003[1985]). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª edição). Editora Atlas.
- Martínez-Salanova, E. (2010). Educational systems in the heterodox history of european cinema. *Comunicar*, 18(35), 53-59.
- Mata, J. T., Neves, J., S. (coords.), Lopes, M., A. & Ávila, P. (2020). *Práticas de leitura dos estudantes dos Ensinos Básico e Secundário – Primeiros resultados*, apresentação realizada a 30 de setembro. Iscte.
- Mendes, E. (2018). O Plano Nacional de Cinema e a criação de redes entre instituições culturais e educativas. Em Moreira, J. A., Alves, P. & García, G. F. (Orgs.), *Fusões no cinema: Educação, didática e tecnologia. Abordagens teóricas e metodológicas*, (pp. 33-50). Whitebooks.
- Mendes, E. (2021). Combates pelo cinema: da importância de ver, ouvir e ler narrativas audiovisuais na escola. Em Lourenço, J. & Lopes, P. (Eds.), *Comunicação, Cultura e Jornalismo Cultural*. NIP-C@M, 71-92.
- Moreira, C. (2017). *O cinema chega às escolas, a importância do Plano Nacional de Cinema* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade da Beira Interior.
- Mulcahy, K. V. (2006). Cultural Policy: Definitions and theoretical approaches. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 35(4), 319-330.
- Napolitano, M. (2009). Cinema: experiência cultural e escolar. Em Tozzi, D. (Org.), *O caderno de cinema do professor- dois* (pp. 10-31). Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- Neves, J. S. (2020). O estudo dos públicos nos museus nacionais: Enquadramento e metodologia. *Todas as Artes Revista Luso-Brasileira de Artes e Cultura*, 3(1), 23-32.
- Neves, J. S., & Miranda, A. P. (2022). *Exibição de cinema em sala em Portugal*. OPAC- Observatório Português das Atividades Culturais. CIES-Iscte.

- Neves, J. S., Santos, J., Apolinário, S. & Luz, C. (2022). *Públicos e Participantes no Doclisboa 2021 - 19º Festival Internacional de Cinema. Relatório*. OPAC- Observatório Português das Atividades Culturais. CIES-Iscte.
- Neves, P. (2011). *O cinema na escola. Estudo de caso – a disciplina de opção de cinema no 3º ciclo, no Algarve. Percurso e efeitos no tempo*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Algarve.
- Nogueira, L. (2009). *A difícil visibilidade do cinema português. Um inventário crítico*. Conferência Apresentada na SOPCOM, 1-11.
- Observatório Europeu do Audiovisual. (2012). *Yearbook 2012. Television, cinema, video and on-demand audiovisual services in 38 European States. Volume I*. Council of Europe.
- Observatório Europeu do Audiovisual. (2022). *Yearbook 2021/2022 Key Trends*. Council of Europe.
- Oliveira, J. M. P. (2004). O público não existe. Cria-se. Novos media, novos públicos?. Em AAVV, *Públicos da Cultura* (pp. 143-151). OAC- Observatório das Atividades Culturais.
- Pacheco, R. (2016). *Cinema e educação. Estudos de caso no Brasil e em Portugal*. [Tese de doutoramento não publicada]. FCSH- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Pacheco, R. (2018a). Panorama do cinema e educação em Portugal. Perspetivas históricas e desafios atuais. Em Moreira, J. A., Alves, P. & García, G. F. (Orgs.) *Fusões no cinema: Educação, didática e tecnologia. Abordagens teóricas e metodológicas* (pp. 17-32). Whitebooks.
- Pacheco, R. (2018b). Arte, entretenimento e política: o cinema no contexto educativo. *Diálogos Com Arte- Revista de Arte, Cultura e Educação*, 7, 193-210.
- Parlamento Europeu, Conselho da União Europeia (2013). *Regulamento (UE) nº 1295/2013 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de dezembro de 2013, que cria o Programa Europa Criativa (2014-2020) e que revoga as Decisões nº 1718/2006/CE, nº 1855/2006/CE e nº 1041/2009/CE*. Versão em português, pp. 221-237. Jornal Oficial da União Europeia.
- Parlamento Europeu, Conselho da União Europeia (2021). *Regulamento (UE) 2021/818 do Parlamento Europeu e do Conselho de 20 de maio de 2021 que cria o Programa Europa Criativa (2021-2027) e revoga o Regulamento (UE) nº 1295/2013*. Versão em português, pp. 34-60. Jornal Oficial da União Europeia.
- Pereira, A. C. (2011). O cinema ao serviço da educação: a experiência das escolas de ensino básico e secundário no Algarve. *Revista Comunicação & Educação*, 16(1), 1-9.
- Pinto J., Cardoso, T. & Soares, A. (2021). Portuguese National Film Plan, literacies and social networks. Mapping good practices during the COVID-19 confinement. Em *International congress on 21st century literacies. Livro de atas. Congresso internacional sobre literacias no século XXI* (pp. 145-166). Politécnico de Portalegre.
- Pinto, J. (2023). *Educação, cinema e redes sociais: uma investigação sobre o Plano Nacional de Cinema*. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Aberta.
- Pinto, J., Cardoso, T. & Soares, A. (2020). O Plano Nacional de Cinema no contexto das redes sociais: Uma investigação em curso. Em Maciel D. (Org.) *Encontros de cinema. 8ª Conferência internacional de cinema de Viana do Castelo* (pp. 44-51). Ao Norte- Associação de Produção e Animação Audiovisual.
- Pinto, M. (coord.), Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os media em Portugal. Experiências, actores e contextos* (pp. 71- 76). Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC).
- Plano Nacional de Cinema. (2023). *Plano de ação 2023-2024*, 1-12. PNC.
- Presidência portuguesa da União Europeia. (2021). *Carta do Porto Santo. A Cultura e a Promoção da Democracia: Para uma Cidadania Cultural Europeia*. Conferência do Porto Santo, Madeira.
- Programa do XXI Governo Constitucional (2015-2019)*.
- Programa do XXII Governo Constitucional (2019-2022)*.
- Programa do XXIII Governo Constitucional (2022-)*.

- Programas dos Governos Constitucionais (1976-2015)*.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005[1995]). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª edição). Gradiva.
- Rastegar, R. (2016). Seeing differently: The curatorial potential of film festival programming. Em Valck, M., Kredell, B. & Loist, S. (Eds.), *Film Festivals. History, theory, method, practice* (pp. 181–195). Routledge.
- Reia-Baptista, V. (1995). El lenguaje cinematográfico en la pedagogía de la comunicación. *Comunicar*, 4, 106-110.
- Reia-Baptista, V. (2011). A Literacia dos Media e a Literacia Fílmica na Construção das Memórias Culturais Coletivas. Em Pereira, S. (Org.), *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"* (pp.769-776). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Universidade do Minho.
- Reia-Baptista, V. (2012). Film literacy: Media appropriations with examples from the European film context. *Comunicar*, 20(39), 81-89.
- Reid, M. (2018). Film education in Europe: National cultures or European identity?. *Film Education Journal*, 1(1), 5–15.
- Santos, M. L. L. (2008). Políticas Culturais em Portugal. Em Rubim, A. & Bayardo R. (Orgs.), *Políticas Culturais na Ibero-América* (pp. 291-322). EDUFBA.
- Santos, M. L. L. (coord.). (1998). *As Políticas Culturais em Portugal*. OAC- Observatório das Actividades Culturais.
- Sassatelli, M. (2009). *Becoming Europeans. Cultural identity and cultural policies* (1ª edição). Palgrave MacMillan.
- Silva, A. S. (2003). Como classificar as políticas culturais? Uma nota de pesquisa. *OBS*, 12, 10-20.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview* (1ª edição). Holt, Rinehart and Winston.
- Staples, J. & Smith, K. (2015). The interview as analytical category. Em Smith, K., Staples, J. & Rapport, N. (Eds), *Extraordinary encounters. Authenticity and the interview* (pp. 1-19). Berghahn Books.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists* (1ª edição). Cambridge University Press.
- União Europeia, Conselho Europeu. (2022). *Resolução do Conselho Sobre o Plano de Trabalho da UE para a Cultura 2023-2026*, 1-18. Jornal Oficial da União Europeia.
- Valck, M. (2007). *Film festivals: From european geopolitics to global cinephilia* (1ª edição). University Press.
- Valck, M. (2012). Finding Audiences For Films: Festival Programming in Historical Perspective. Em J. Ruoff (Ed.), *Coming soon to a festival near you: programming film festivals* (pp. 25-40). St. Andrews Film Studies.
- Valck, M., Kredell, B. & Loist, S. (Eds.) (2016). *Film festivals, history, theory, method, practice* (1ª edição). Routledge.
- Vale, P.; Brighenti, S.; Pólvora, N.; Fernandes, M. & Albergaria, M. (2019). *Plano Nacional das Artes: Uma estratégia, um manifesto 2019-2024*. PNA.
- Zacchetti, M. (2010, março, 25-26). Literacia mediática: uma abordagem europeia. Em Pereira, S. (Org.) *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*, (pp. 41-44). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Universidade do Minho.
- Zamora, G. & Torrent, J. (1998). El cine en la classe de historia. Revista de Educación en Medios de Comunicación, *Comunicar*, 11, 87-93.

## **ANEXOS**

**Anexo A- Tabela de entrevistas**

Entrevista	Data	Tipo	Formato	Duração	Nome	Sexo	Escolaridade	Profissão	Qualidade em que foi entrevistado/a
#1	19/04/2022	Exploratórias	Online	40m	Elsa Mendes	F	Doutoramento	Coordenadora nacional do Plano Nacional de Cinema (PNC)	Coordenadora nacional do PNC
#2	12/10/2022			25m					
#3	14/02/2023			1 hora e 39m					
#4	10/03/2023	Semiestruturadas		1 hora e 20m	André Mantas	M	Mestrado	Professor do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves (AENG)	Professor e coordenador PNC no AENG
#5	28/03/2023			1 hora e 42m	Neva Cerantola	F	Licenciatura	Coordenadora da Cinemateca Júnior (CJ)	Programadora e coordenadora da CJ – membro da equipa PNC
#6	30/03/2023			1 hora e 23m	Tiago Baptista	M	Doutoramento	Diretor do Arquivo Nacional das Imagens em Movimento (ANIM)	Diretor do ANIM – membro da equipa PNC
#7	21/04/2023			1 hora e 18m	Ângela Maciel	F	Licenciatura	Funcionária do Instituto do Cinema e do Audiovisual (ICA), na área dos concursos de apoio ao cinema e audiovisual	Funcionária do ICA - membro da equipa PNC

## Anexo B - Guião de entrevista semiestruturada 1

Inquirida: Elsa Mendes – Direção Geral da Educação (DGE)- Coordenadora do PNC

### I. Introdução

1. **Questão Principal 1:** Poderia começar por descrever o cargo que ocupa enquanto coordenadora do Plano Nacional de Cinema?
2. Como descreve o papel da DGE no âmbito do PNC?
3. **Questão Principal 2:** Enquanto indústria cultural o cinema constitui-se como uma das formas de arte mais popular, acessível e consumida, congregando lógicas e técnicas de produção industrial e tecnológica; múltiplos espaços e suportes de distribuição; enorme audiência; elevado consumo doméstico; um amplo espectro de festivais, entre outros contornos. Como é que o PNC reflete este contexto?
4. De que forma se articulam as várias instituições, a Direção-Geral da Educação, o Instituto do Cinema e Audiovisual e a Cinemateca?
5. De um ponto de vista da coordenação, como caracteriza o modelo de gestão adotado para o PNC?
6. De que forma o PNC promove a autonomia das escolas?
7. Numa conversa anterior, a Doutora Elsa referiu que o PNC está mais orientado para a fruição do que para a oferta. O que significa essa orientação na prática?
8. De acordo com a publicação Estatísticas da Cultura 2021 do Instituto Nacional de Estatística (INE), aparece referido que o Alentejo é o âmbito geográfico que realiza menor número de sessões de cinema, obtendo ainda o menor volume de espectadores de Portugal Continental. Numa das nossas conversas anteriores, a Doutora Elsa referiu a dificuldade em chegar às escolas dessa região. O PNC pretende mitigar essa conjuntura?

### II. Sobre o PNC

9. **Questão Principal 3:** Como se encontra construída a componente programática?
10. **Questão Principal 4:** Quais diria ser as principais lógicas de uma programação desenhada para o meio escolar?
11. Em que contexto surge a possibilidade de criar uma plataforma de *streaming* e o que representa para o PNC?
12. Poderia descrever qual é a lógica e qual foi o processo por detrás dos dossiês pedagógicos?
13. O Inquérito Às Práticas Culturais dos Portugueses<sup>1</sup> revela que os espectadores mais jovens têm preferência por três géneros de filmes: ação, terror e suspense. Como é que esta realidade influencia a construção da componente programática?
14. Poderá o trabalho do PNC ser associado a mediação ou curadoria?
15. Uma vez inseridos no espaço da sala de aula, como se pode evitar que os filmes se tornem um mero recurso ilustrativo?
16. No artigo científico Combates pelo Cinema<sup>2</sup>, a Doutora Elsa refere, e passo a citar, que as narrativas visuais nos reservam “um campo humano fundamental” e “sagrado” que é a subjetividade. Nesse sentido, seria possível desenvolver um sobre a noção da subjetividade presente na programação e inerente à função de programador?
17. Quais são para si as particularidades de trabalhar com o cinema português?

---

<sup>1</sup> Realizado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL) e pela Fundação Calouste Gulbenkian (FCG).

<sup>2</sup> Mendes (2021). *Combates pelo cinema: da importância de ver, ouvir e ler narrativas audiovisuais na escola*.

18. De que modo a existência de uma relação entre a equipa fixa do PNC com outros parceiros é importante para assegurar o trabalho do Plano?
19. Quais são as atividades criadas e que acabam por sustentar a programação?
20. Como caracteriza a adesão dos professores?
21. Segundo o Inquérito às Práticas Culturais, durante a pandemia os conteúdos online mais procurados e consumidos pelos jovens foram os filmes. Já o estudo do OPAC aos públicos do DocLisboa indica que logo a seguir às salas de cinema, as plataformas de *streaming* são os suportes de preferência para consumir cinema. Em algum sentido as plataformas contrariam o trabalho promovido em sala do PNC?
22. **Questão Principal 5:** Em relação ao meio educativo, como descreve o processo de adesão das escolas ao Plano?
23. Segundo o estudo Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses<sup>3</sup>, o cinema é a atividade cultural e de lazer referida com mais frequência pelos estudantes do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, tratando-se da prática cultural mais disseminada entre os jovens. Poderá então a missão do PNC estar também associada a um alargamento e reforço desse padrão de consumo dos jovens?
24. Nas Escolas Portuguesas no Estrangeiro, o cinema é trabalhado de que forma?
25. Quais são as disciplinas que mais integram o cinema nos programas curriculares?
26. Existe alguma ferramenta que permita avaliar o nível de aprendizagem e a relação dos alunos com o cinema?
27. Poderá a formação de públicos jovens ser considerada a componente central do PNC?
28. Na prática quais têm sido os resultados da integração do PNC no Plano Nacional das Artes?
29. **Questão Principal 6:** Como caracteriza a adesão e a postura dos professores em relação às ações de formação?
30. **Questão Principal 7:** De que maneira a articulação do Plano de trabalhos com parcerias pontuais e outras mais recorrentes, assegura uma forma de distribuição da programação?
31. Quais são os espaços recorrentes onde se realizam as sessões de cinema?
32. Quais são os agentes que contribuem para a execução da componente programática e da distribuição?
33. Poderia explicar qual o conceito da Rede de Espaços de Exibição?
34. Qual o mecanismo de funcionamento das sessões ‘O Cinema Está à Tua Espera’?
35. Qual tem sido o feedback das escolas e dos professores?

### III. Balanço e Considerações Finais

36. **Questão Principal 8:** Assinalada uma década de existência do Plano, qual o balanço que pode ser traçado?
37. Quais são as prioridades para o futuro?
38. Dando continuidade à investigação, a Doutora Elsa aconselha-me a abordar alguma instituição ou pessoa em particular?
39. **Questão Principal 9:** Para finalizar, gostaria de acrescentar algo?

---

<sup>3</sup> Realizado pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Iscte (CIES-Iscte) para o Plano Nacional de Leitura (PNL) 2027.

## **Anexo C- Guião de entrevista semiestruturada 2**

Inquirido: André Mantas – Docente e coordenador de equipa PNC no Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves

### **I. Introdução**

1. **Questão Principal 1:** Poderia começar por se apresentar e falar sobre a sua carreira de docente?
2. **Questão Principal 2:** Como ocorreu a adesão do Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves ao Plano Nacional de Cinema?
3. Como caracteriza a adesão dos seus colegas ao PNC?
4. **Questão Principal 3:** Qual a sua função enquanto coordenador de equipa?

### **II. O PNC nas Escolas Nuno Gonçalves (perspetiva de coordenador de Agrupamento)**

5. **Questão Principal 4:** Como caracteriza o envolvimento da sua comunidade escolar em relação ao PNC?
6. Quais são as atividades que têm gerado maior adesão por parte da comunidade escolar?
7. Enquanto coordenador, quais são os pedidos dos professores que lhe chegam com mais frequência?
8. Quais são as atividades que realizam dentro e fora da escola?
9. Tem recebido feedback dos encarregados de educação a respeito das atividades que são realizadas?
10. **Questão Principal 5:** Como define o nível de integração do Agrupamento em relação à programação sugerida pelo PNC?
11. A escola tem feito alguma proposta de programação à equipa do PNC?
12. Como é possível conferir no site do Plano, através da secção Práticas, o feedback das escolas revela que, de um modo geral, os alunos demonstram interesse na realização de curtas-metragens. Além das várias atividades como oficinas, sessões e visitas, o Agrupamento pondera vir a apostar na vertente de produção?
13. **Questão Principal 6:** O Agrupamento encontra-se sediado no centro de Lisboa, mais concretamente no bairro da Graça. De que maneira essa localização geográfica tem contribuído para a execução do Plano nas diferentes escolas?
14. Qual é o tipo de colaboração da Câmara Municipal de Lisboa em relação às atividades que a escola realiza no âmbito do PNC?
15. Além das parcerias com a Cinemateca e o projeto CinEd ou com a Fonoteca Municipal de Lisboa, que outros parceiros têm contribuído para a realização das atividades?
16. **Questão Principal 7:** Partindo da sua função de coordenador, quais são as principais razões que têm levado os docentes a integrarem o cinema nos programas curriculares?
17. Quais têm sido as disciplinas que recorrem ao cinema com mais frequência?
18. Que exemplos de dificuldades pode referir que sejam próprias do trabalho com o cinema no meio escolar?
19. **Questão Principal 8:** Como define a relevância da plataforma de *streaming* e dos dossiês pedagógicos para o processo de trabalho dos docentes?

### III. O Cinema em Sala de Aula (experiência pessoal do professor)

20. **Questão Principal 9:** Qual a metodologia que o professor André estabeleceu para trabalhar com os filmes em sala de aula?
21. A que filmes é que o professor tem recorrido para abordar temas intrínsecos das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica?
22. Como é que o professor articula o cinema com as Aprendizagens Essenciais (AE) de Educação Visual e de Educação Tecnológica de modo a atingir os objetivos curriculares?
23. Não sendo formado especificamente em cinema, como é que o professor contorna questões mais complexas relacionadas, por exemplo, com o domínio da gramática do cinema?
24. Tendo já frequentado duas ações de formação do PNC para docentes, de que modo essa formação o preparou para trabalhar com o cinema e mediar a fruição entre os alunos e as obras cinematográficas?
25. Quais são os recursos que o professor tem de mobilizar para conseguir incluir o PNC na sua agenda?
26. Alguma vez o professor André criou uma ferramenta de avaliação que permitisse medir o nível de aprendizagem dos alunos?
27. **Questão Principal 10:** Qual o potencial pedagógico que o professor encontra nos filmes?
28. Tendo em conta que todas as gerações atualmente, sobretudo as mais jovens, habitam um mundo digital e se encontram inseridas numa sociedade mediática e de hiper escolha, como é que o professor consegue orientar a atenção dos alunos para o ato de ver, estudar e refletir sobre os filmes?
29. Quando os filmes são introduzidos em sala de aula, que tipo de reações e comportamentos os alunos demonstram com mais regularidade?
30. Visto que o PNC abre espaço para o cinema de animação no seu catálogo e tendo particularmente em conta que o professor André leciona, atualmente, turmas muito jovens, que rondam os 9 e os 14 anos de idade, qual é o lugar que a animação ocupa na sua prática pedagógica?
31. O estudo Inquérito Às Práticas Culturais dos Portugueses<sup>4</sup> revela que os espectadores mais jovens têm preferência por filmes de ação, terror e suspense. Com base nas turmas que leciona, quais são os filmes que suscitam maior interesse por parte dos alunos?
32. **Questão Principal 11:** Segundo o estudo Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses<sup>5</sup>, o cinema é a atividade cultural e de lazer referida com mais frequência pelos estudantes do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, tratando-se da prática cultural mais disseminada entre os jovens. Enquanto docente do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, é esta a realidade com que se depara?
33. Um dos objetivos do PNC é promover e aproximar o cinema nacional do público português. Nesse sentido, como descreve a postura dos alunos em relação aos filmes portugueses?

### IV. Balanço e Considerações Finais

34. **Questão Principal 12:** Desde que passou a integrar o cinema na sua agenda profissional quais são as principais estratégias de ensino-aprendizagem que adquiriu?
35. Desde que se tornou docente, há vinte e dois anos, tem sentido mudanças nos seus procedimentos e resultados?

---

<sup>4</sup> Realizado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL) e pela Fundação Calouste Gulbenkian (FCG).

<sup>5</sup> Realizado pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Iscte (CIES-Iscte) para o Plano Nacional de Leitura (PNL) 2027.

36. **Questão Principal 13:** Enquanto coordenador, de um modo geral, qual é o balanço que faz a respeito do trabalho que tem sido feito no Agrupamento?
37. Partindo do feedback da comunidade escolar, que condições e recursos são indispensáveis para um funcionamento profícuo do PNC?
38. Face à pandemia e aos dois confinamentos impostos pela mesma, como é que o professor redefiniu a agenda que estava estruturada para os anos letivos 2019/2020 e 2020/2021?
39. **Questão Principal 14:** Partindo da sua experiência e dos resultados obtidos no Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves, de que forma seria benéfica a criação e integração de uma disciplina de cinema ou de *literacia fílmica* no currículo obrigatório do sistema educativo português?
40. Como define a sua missão de coordenador a longo prazo?
41. **Questão Principal 15:** Para finalizar, gostaria de acrescentar algo?

## Anexo D- Guião de entrevista semiestruturada 3

Inquirida: Neva Cerantola –Coordenadora do Serviço Educativo Cinemateca Júnior

### I. Introdução

1. **Questão Principal 1:** Poderia começar por descrever o cargo que ocupa enquanto programadora e coordenadora do serviço educativo Cinemateca Júnior?
2. **Questão Principal 2:** Em que contexto surgiu a necessidade de criar um serviço dedicado ao público infantojuvenil e mais especificamente para o público escolar?
3. **Questão Principal 3:** Como descreve o papel da Cinemateca Júnior no âmbito do Plano Nacional de Cinema?

### II. Trabalho da Cinemateca Júnior (perspetiva de coordenadora e programadora)

4. **Questão Principal 4:** A Cinemateca Júnior é um serviço que articula as áreas da cultura e da educação. Nesse sentido, a construção da componente programática e das atividades que a complementam teve de passar por uma estreita articulação com objetivos e documentos de referência do sistema de ensino português ou, pelo contrário, passou por uma estruturação mais informal?
5. Uma das principais missões e linhas de atuação da Cinemateca incide na acessibilidade e preservação das obras cinematográficas, salvaguardando o valor e a importância histórica das mesmas. Nesse sentido, como qualifica a relevância de apresentar ao público os filmes nos seus suportes originais, em película?
6. O plano de trabalhos da Cinemateca Júnior encontra-se enraizado numa componente prática muito forte. Quais considera ser os benefícios que sobressaem quando se articula o visionamento dos filmes com a realização, por exemplo, de oficinas e ateliers?
7. No seu entender, como é que a existência de uma linha de atividades direcionada para a família, onde se estimula o gosto e a paixão pelo cinema entre as crianças e os pais, contribui para o processo de sensibilização e educação dos vossos públicos?
8. **Questão Principal 5:** Segundo o estudo Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses, o cinema é a atividade cultural e de lazer referida com mais frequência pelos estudantes do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, tratando-se da prática cultural mais disseminada entre os jovens<sup>6</sup>. Uma vez que é coordenadora de um serviço educativo e contacta diariamente com alunos entre os quatro e os dezassete anos, é esta a realidade com que se depara?
9. **Questão Principal 6:** A Dra. Neva integra a Cinemateca Júnior desde 2008, ou seja, trabalha com públicos infantojuvenis há mais de uma década, o que significa que tem vindo a acompanhar uma mudança progressiva nos modos de relação dos espectadores com os filmes. Assim sendo, e tendo especialmente em conta que as crianças e jovens habitam um mundo digital e uma sociedade mediática e de hiper escolha, no seu entender, como se consegue orientar a atenção das crianças e dos jovens de forma a sensibilizá-los esteticamente e artisticamente para o ato de ver e refletir sobre cinema?
10. **Questão Principal 7:** Qual é a reflexão que faz sobre a noção de subjetividade presente na programação e inerente à função de programadora?
11. Enquanto programadora de cinema para público infantojuvenil, quais são para si os critérios que devem orientar a composição de um catálogo de filmes?

---

<sup>6</sup> Realizado pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Iscte (CIES-Iscte) para o Plano Nacional de Leitura (PNL) 2027.

12. **Questão Principal 8:** Enquanto coordenadora e sobretudo enquanto programadora, quais são as principais lógicas e objetivos que se deve privilegiar quando se está a construir uma programação de cinema para espectadores infantojuvenis e em particular para o público escolar?
13. **Questão Principal 9:** Uma das preocupações da programação cinematográfica para o meio escolar passa em programar obras que comportem determinados temas com os quais o público infantojuvenil se possa identificar. Na sua programação a Cinemateca Júnior privilegia narrativas que são sobre crianças e jovens ou, por outro lado, que possam apenas ser interessantes para as crianças e jovens?

### III. Trabalho da Cinemateca Júnior no âmbito do PNC (perspetiva de coordenadora)

14. **Questão Principal 10:** Não será arriscado afirmar que uma das propostas da Cinemateca Júnior e do PNC é programar filmes provenientes de diversos contextos e com diversas propostas, que de outro modo os alunos não teriam acesso. No caso das sessões d'O Cinema Está à Tua Espera, que exemplos de filmes poderia mencionar como os que mais tenham desafiado e impactado o público escolar?
15. **Questão Principal 11:** Um dos objetivos do Plano é promover e aproximar o cinema nacional do público português. Por conseguinte, no âmbito das sessões de cinema PNC, como descreve a postura e algumas das reações do público infantojuvenil face aos filmes portugueses?
16. **Questão Principal 12:** A programação de cinema para o meio escolar congrega uma série de esforços dentro e fora da escola. No seu entender como é que recursos do PNC, como os dossiês pedagógicos, a plataforma de *streaming* ou as ações de formação podem dar conta dos desafios inerentes a este modelo de programação instituído pelo PNC?
17. Na sua ótica, qual é a importância de empregar recursos e instrumentos pedagógicos que apoiem as atividades e o trabalho do programador junto dos espectadores infantojuvenis?
18. **Questão Principal 13:** A Dra. Neva foi uma das convidadas da primeira ação de formação do PNC, intitulada Take 1- Valorizar o Património Cinematográfico e Audiovisual. Enquanto profissional que trabalha há largos anos com o cinema em contexto educativo, no momento de transmissão de conhecimentos e métodos, na sua opinião o que é mais importante que os docentes salvaguardem quando trabalham com cinema em sala de aula?
19. Visto que os professores ocupam um lugar central no projeto do PNC e tendo ainda em conta que o vosso serviço educativo é destinado essencialmente às escolas, na sua perspetiva quais seriam as prioridades e os elementos mais importantes de cobrir numa linha de trabalho dirigida somente aos docentes?
20. A Cinemateca lidera ainda o projeto CinEd e é parceira do projeto CinArts, ambos voltados para o desenvolvimento de uma educação para o cinema em contexto escolar. De que forma é que essas parcerias se têm cruzado e contribuído direta ou indiretamente para o projeto do PNC?
21. Ao contactar com o catálogo do PNC e a secção de Práticas do site, faz-se sentir uma preferência generalizada por parte das comunidades educativas em desenvolver atividades relacionadas com a imagem animada e, simultaneamente, uma atenção voltada para a animação portuguesa. Enquanto coordenadora, como descreve a abordagem da Cinemateca Júnior para trabalhar o cinema de animação?
22. Quando as escolas chegam à Cinemateca Júnior por via do PNC, além das sessões de cinema, elas acabam por integrar também as outras atividades que a Cinemateca Júnior disponibiliza?

23. Na sua perspetiva, considera que depois das ações de formação e das visitas de estudo, os professores saem com mais preparação e ferramentas do que aquelas que detinham antes de visitar a Cinemateca Júnior?
24. A Cinemateca Júnior colabora na concretização de atividades externas do PNC ou a sua participação destina-se a desenvolver um trabalho de apoio num só espaço, neste caso, no Palácio Foz?

#### IV. Considerações Finais

25. **Questão Principal 14:** A implementação do PNC teve influência no alargamento de visitantes ou na aquisição de novos públicos da Cinemateca Júnior?
26. **Questão Principal 15:** Na sua visão, partindo dos resultados com os quais se tem deparado, considera que o trabalho que a Cinemateca Júnior tem vindo a desenvolver junto dos públicos infantojuvenis tem provocado uma aquisição e fidelização de espectadores com novas competências ou uma maior *literacia fílmica*?
27. Se tivesse de avaliar o grau de envolvimento e participação das escolas face à Cinemateca Júnior, de um modo geral, qual seria o balanço a traçar?
28. **Questão Principal 16:** Quais continuam a ser para si os principais constrangimentos e dificuldades de trabalhar o cinema português com o público infantojuvenil?
29. Será arriscado afirmar que a vossa parceria com o PNC é mais paralela, no sentido em que complementa o Plano por via da realização das sessões ‘O Cinema Está à Tua Espera’?
30. Poderá dar-se a possibilidade, no futuro, de a Cinemateca Júnior ampliar a sua presença no PNC?
31. **Questão Principal 17:** Qual é o balanço que faz a respeito da contribuição do trabalho da Cinemateca Júnior para o PNC?
32. **Questão Principal 18:** Para finalizar, gostaria de acrescentar algo?

## Anexo E- Guião de entrevista semiestruturada 4

Inquirido: Tiago Baptista – Diretor do Arquivo Nacional das Imagens em Movimento

### I. Introdução

1. **Questão Principal 1:** Poderia começar por descrever o cargo que ocupa enquanto Diretor do Arquivo Nacional das Imagens em Movimento?
2. **Questão Principal 2:** Como descreve o papel do ANIM no âmbito do Plano Nacional de Cinema?

### II. Trabalho do ANIM no âmbito do PNC (perspetiva de diretor)

3. **Questão Principal 3:** Tal como referido no site, a programação do PNC encontra-se articulada com a digitalização do património cinematográfico português. Nesse sentido, qual é o diálogo que tem de existir entre o ANIM e a equipa central do PNC para que seja possível edificar a vertente programática?
4. **Questão Principal 4:** Sabendo que a digitalização do património cinematográfico português é um dos critérios mais influentes na construção da programação, na prática isso significa que o ANIM acaba por fazer um trabalho de avaliação do que é ou não interessante para o catálogo do PNC?
5. **Questão Principal 5:** No seu entender, de que forma o mais recente investimento do Plano de Recuperação e Resiliência alocado ao ANIM no âmbito da digitalização, tem vindo, ou poderá vir, a influenciar a programação do PNC?
6. Visto que a lista de filmes do Plano se articula com a missão do ANIM que é a preservação, acessibilidade e divulgação do património cinematográfico nacional, o catálogo do PNC estará em constante reformulação ou será um acervo fechado, sendo composto pelas mesmas obras?
7. O espólio fílmico do ANIM conta com uma série de obras que não são apenas historicamente importantes, como são também únicas pela sua singularidade artística. Que exemplos de filmes pode referir enquanto casos notáveis, tanto a nível técnico como artístico, que o ANIM sugeriu ao PNC?
8. **Questão Principal 6:** Qual é o conjunto de condições técnicas que os filmes têm de reunir para que o ANIM os possa integrar no catálogo e na plataforma do PNC?
9. No caso de a coordenação do PNC pretender que um determinado filme integre o catálogo, qual é o procedimento que foi instituído para o ANIM adquirir e disponibilizar essa obra?
10. Quanto tempo requer todo o processo que vai desde a obtenção dos direitos dos filmes até ao trabalho de digitalização e integração dos mesmos na plataforma?
11. Os filmes que podemos encontrar na plataforma são os que integram a lista oficial do Plano ou encontram-se disponibilizados mais filmes?
12. Uma vez que se trata de filmes programados para um público escolar, o ANIM auxilia, de alguma forma, no trabalho de contextualização histórica que acompanha os filmes?
13. Considerando as diferentes dimensões de gestão que os filmes requerem, quais as diferenças na abordagem e procedimentos adotados para trabalhar com os filmes estrangeiros?
14. **Questão Principal 7:** Os filmes são muitas vezes usados em sala de aula enquanto instrumentos didáticos pelos temas que comportam. Já a própria Cinemateca, em parceria com o Instituto de Cinema Norueguês, finalizou em 2021 o projeto FILMar, que era centrado na digitalização do património cinematográfico português relacionado com o mar. Assim, quando o ANIM sugere filmes ao PNC, a sua proposta acaba por ser orientada em função das linhas temáticas das obras?
15. **Questão Principal 8:** Porque é que o funcionamento da plataforma ficou a cargo do ANIM?

16. Da mesma forma que o PNC prevê a possibilidade de um alargamento ao Ensino Superior, poderá também vir a ser possível a evolução da plataforma para um patamar mais elaborado, permitindo uma interface e codificação mais sofisticadas, aproximando-se, por exemplo, de uma plataforma Video on Demand?
17. Quando disponibilizados, os filmes permanecem na plataforma durante quanto tempo?
18. Uma das vantagens do digital é potenciar a descentralização e assim promover o acesso de determinados públicos a obras que outrora não chegariam a certos âmbitos geográficos. O PNC criou, aliás, uma rede de espaços de exibição de forma a possibilitar a realização de sessões de cinema em todos os distritos do país. Por conseguinte, que condições técnicas são indispensáveis nas projeções PNC?
19. De acordo com a sua experiência, ao digitalizar uma obra cinematográfica, quais são as propriedades que se ganham e as que se perdem ao transitar do analógico para o digital?
20. Há pouco mais de um ano, foi criado um site dedicado somente à evolução do Plano, onde se encontram publicados todos os dados quantitativos que são gerados na plataforma. Como são obtidos esses dados e com que regularidade são acompanhados?

### III. Dossiês Pedagógicos (perspetiva de colaborador)

21. **Questão Principal 9:** Além do trabalho que desenvolve no ANIM, o Doutor Tiago é ainda um dos colaboradores do PNC no âmbito da coleção dos dossiês pedagógicos, tendo acompanhado todo o processo de conceção dos mesmos. Poderia explicar em que consiste o trabalho de revisão científica dos dossiês?
22. **Questão Principal 10:** O Doutor Tiago redigiu também o primeiro dossiê da coleção do PNC, sobre o filme *Lisboa, Crónica Anedótica* de 1930, realizado por Leitão de Barros. Poderia explicar, no geral, qual foi o processo metodológico que adotou para desenvolver esse documento?
23. Os dossiês são ainda articulados com as Aprendizagens Essenciais e sobretudo com um documento central do sistema educativo que é o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Como é que integrou esses dois objetos de referência educativa na redação do dossiê?
24. Visto que os dossiês são construídos de forma a poderem ser articulados com diversas áreas de ensino e disciplinas, na sua visão de que maneira o dossiê *Lisboa, Crónica Anedótica* pode constituir-se um objeto pertinente para diversas disciplinas além de História?
25. Partindo da sua experiência com o filme de Leitão de Barros, quais são algumas das lógicas a empregar ao redigir a secção Sugestões Pedagógicas e particularmente para definir os exercícios teóricos e práticos?

### IV. Considerações Finais

26. **Questão Principal 11:** Qual é o balanço que faz a respeito da contribuição e da importância do trabalho do ANIM para a existência do PNC?
27. **Questão Principal 12:** Partindo das suas experiências enquanto diretor do ANIM e colaborador do Plano, como perspetiva o futuro do PNC?
28. **Questão Principal 13:** Para finalizar, gostaria de acrescentar algo?

## **Anexo F- Guião de entrevista semiestruturada 5**

Inquirida: Ângela Maciel – Responsável pelo PNC no Instituto do Cinema e do Audiovisual

### **I. Introdução**

1. **Questão Principal 1:** Poderia começar por descrever o cargo que ocupa enquanto membro do Departamento do Cinema e do Audiovisual do Instituto do Cinema e do Audiovisual?
2. **Questão Principal 2:** Como descreve o trabalho que executa enquanto responsável pelo acompanhamento do PNC no ICA?
3. Como caracteriza o sistema de comunicação que se encontra instituído entre o ICA e o PNC?

### **II. Trabalho do ICA no âmbito do PNC (perspetiva de membro que acompanha o PNC)**

4. **Questão Principal 3:** O trabalho do ICA no âmbito do Plano Nacional de Cinema parece incidir essencialmente num apoio financeiro, relacionado com a aquisição de direitos e licenciamentos conexos às obras cinematográficas. Poderia explicar em que consiste essa linha de financiamento?
5. **Questão Principal 4:** Apontando um valor por alto, qual diria ser o orçamento que o ICA mobiliza para o PNC?
6. **Questão Principal 5:** A linha de financiamento do ICA ao PNC permitiu a produção de quarenta dossiês pedagógicos. Poderia explicar em que consiste o investimento nessa coleção de materiais pedagógicos?
7. Como se pode conferir pelo site, não foram cobertos todos os filmes do catálogo. Para o futuro, o ICA prevê a possibilidade de continuar esse apoio?
8. O atual financiamento do ICA ao PNC esgota-se no licenciamento dos direitos das obras ou estende-se a outros recursos e atividades?
9. **Questão Principal 6:** Na possibilidade de alargamento do PNC ao Ensino Superior, na sua perspetiva, de um modo geral, que implicações orçamentais e logísticas essa expansão poderia vir a ter na agenda do ICA?
10. **Questão Principal 7:** Qual é o nível de colaboração do ICA no que diz respeito à construção da componente programática do PNC?
11. **Questão Principal 8:** Poderá o trabalho do ICA no âmbito do PNC ser associado a um papel consultivo, no sentido em que também decide quais as obras que devem constar da lista do Plano?
12. Quando se pretende incluir uma determinada obra no catálogo, considera que o ICA acaba por fazer um trabalho de recomendação das obras que podem ser pertinentes para o PNC?
13. Partindo da assunção que o catálogo do Plano estará em crescimento de ano para ano, qual é o grau de envolvimento do ICA no que diz respeito ao alargamento da coleção de filmes?
14. Pode referir exemplos de obras que foram sugeridas pelo ICA ao PNC e desenvolver sobre o que motivou essas sugestões?
15. Ao promover a autonomia das escolas, o PNC acaba também por receber algumas propostas programáticas, que deixam claro o interesse que certas comunidades educativas têm em trabalhar com determinados filmes em contexto escolar. No caso do PNC atender a esses pedidos, quais são os recursos que o ICA tem de mobilizar para disponibilizar essa obra?
16. **Questão Principal 9:** A digitalização do património cinematográfico português, a cargo da Cinemateca Portuguesa, é um dos critérios mais influentes na construção da programação. Esse trabalho envolve a aquisição de direitos das obras, que também passa pelo ICA. Nesse sentido, qual é o grau de articulação entre o ICA e a Cinemateca e mais especificamente o ANIM?

17. **Questão Principal 10:** O processo de aquisição de direitos das obras que integram o Plano é um procedimento fixo ou personalizado e negociado junto dos produtores e distribuidores?
18. Numa nota geral, como descreve o procedimento que se encontra instituído para a aquisição dos direitos das obras cinematográficas?
19. Quanto tempo demora o processo de aquisição dos direitos das obras?
20. Que exemplos de complexidades pode referir que sejam próprias do trabalho de aquisição e licenciamento dos direitos de filmes?
21. **Questão Principal 11:** ‘O Cinema Está à Tua Espera’ é uma das principais atividades do PNC, concebida para que os públicos infantojuvenis possam ter a oportunidade de ver cinema em sala, particularmente nas salas que pertencem às grandes superfícies comerciais. Além do apoio financeiro, o ICA encontra-se envolvido no apoio logístico ou processual dessas sessões?
22. **Questão Principal 12:** O ICA é a principal instituição que se dedica a apoiar o setor cinematográfica nacional, estando em permanente contacto com empresas e profissionais do cinema e do audiovisual. Como é que essa base de contactos e relações tem contribuído para os recursos e principalmente para realização de atividades que envolvem convidados e profissionais da indústria?
23. Nos últimos anos o PNC passou por reformulações que lhe conferiram, sobretudo no quadro legislativo, maior força e poder de atuação. Do lado do ICA, houve necessidade em acompanhar essas mudanças ou a modalidade e as condições de apoio mantiveram-se no mesmo registo?

### III. Considerações Finais

24. **Questão Principal 13:** Partindo da sua experiência, no seu entender, quais continuam a ser os principais constrangimentos existentes para um melhor cumprimento da missão e dos objetivos do PNC?
25. Na sua ótica que outros recursos poderiam ser criados pelo ICA no âmbito do PNC?
26. **Questão Principal 14:** Qual é o balanço que faz a respeito da contribuição e da importância do trabalho do ICA para a existência do PNC?
27. **Questão Principal 15:** Para finalizar, gostaria de acrescentar algo?