

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE DO ALGARVE



**EDUCAÇÃO, CINEMA E REDES SOCIAIS:  
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PLANO NACIONAL DE CINEMA**

**João Paulo Pinto**

**Doutoramento em Média-Arte Digital**

(doutoramento em associação)



2023

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE DO ALGARVE



**EDUCAÇÃO, CINEMA E REDES SOCIAIS:  
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PLANO NACIONAL DE CINEMA**

**João Paulo Pinto**

**Doutoramento em Média-Arte Digital**

(doutoramento em associação)



Tese orientada pelas Professoras Doutoradas Teresa Margarida Loureiro Cardoso  
(Universidade Aberta) e Ana Isabel Candeias Dias Soares (Universidade do Algarve)

**Julho de 2023**



**CC BY-NC-ND:** Esta licença permite que os utilizadores copiem e distribuam o material em qualquer meio ou formato, de forma não adaptada, apenas para fins não comerciais e desde que seja atribuída a autoria ao criador.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pt>

**CC BY-NC-ND:** *This license allows reusers to copy and distribute the material in any medium or format in unadapted form only, for noncommercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator.*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pt>

## **AGRADECIMENTOS**

Embora uma investigação de doutoramento seja um trabalho individual, não quer dizer que seja uma missão solitária. Este projeto só se tornou numa realidade devido à colaboração, de forma direta ou indireta, de muitas pessoas e instituições. Não sendo viável nomear todas, gostaria de identificar algumas para manifestar o meu apreço e agradecimento sincero:

- Às minhas orientadoras científicas, professora doutora Teresa Cardoso e professora doutora Ana Isabel Soares, que estiveram sempre presentes, provando que em e-learning também “não há longe nem distância” (Bach, 1997).
- Aos professores e às professoras do doutoramento em Média-Arte Digital, por não se limitarem a transferir conhecimentos, mas terem-me desafiado a construí-los, mostrando-me novos saberes, os quais irei ter em conta.
- Aos e às colegas do doutoramento, pelas partilhas e construção de aprendizagens.
- À Universidade Aberta e à Universidade do Algarve, pela oportunidade que me deram para frequentar um curso de doutoramento a distância.
- Ao Centro de Investigação em Artes e Comunicação, por ter acolhido a investigação e por todo apoio disponibilizado.
- Aos e às especialistas, investigadores e investigadoras que aceitaram integrar o painel de validação dos questionários desenvolvidos.
- Ao Plano Nacional de Cinema, nomeadamente à sua coordenadora, Doutora Elsa Mendes, pelo interesse com que seguiu a investigação.
- Aos professores e às professoras dinamizadores do Plano Nacional de Cinema nas escolas que colaboraram com a investigação, nomeadamente, participando nas entrevistas e respondendo aos questionários.

- À Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) pelo financiamento atribuído ao projeto.

- Finalmente, a quem tem acreditado em mim, e me tem acompanhado e incentivado ao longo do meu percurso de aprendizagem e de vida, com quem também vou aprendendo e melhorando a minha forma de estar e ser.

Obrigado.

#### **APOIOS FINANCEIROS**

Investigação financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) através da bolsa de doutoramento com a referência SFRH/BD/137359/2018.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Joaquina e João, por terem tornado possível a minha existência numa época tão extraordinária e desafiante.

À minha esposa, Lina, por me acompanhar nesta caminhada e partilhar comigo os desafios de uma época e de uma vida.

## ***IN MEMORIAM***

Vítor Reia-Baptista (1954-2018)

Graça Lobo (1956-2022)

Durante o espaço temporal deste estudo desapareceram dois dos principais autores portugueses que convocamos para o nosso enquadramento teórico e cujo contributo permanece inestimável para a investigação nas áreas da literacia fílmica e da educação para o cinema. O trabalho que ambos desenvolveram contribuiu para a compreensão e o avanço das temáticas que analisamos e, em larga medida, serviu de inspiração para a realização deste relatório de tese.

“Importa compreender o olhar, importa estudar as imagens, importa ensinar o olhar sobre as imagens” (Lobo, 1999, p. 112).

Graça Lobo, Mestre em Gestão Cultural pela Universidade do Algarve, docente e cineclubista, dedicou a sua vida profissional e académica à formação de públicos para o Cinema, tendo sido em 1998 uma das responsáveis pela criação do Programa Juventude-Cinema-Escola, da então Direção Regional de Educação do Algarve, e, em 2012, a primeira Coordenadora do Plano Nacional de Cinema.

“É necessário que os alunos ganhem uma visão global dos modos e possibilidades modernas de distribuição e divulgação cinematográfica, nomeadamente através da internet” (Reia-Baptista, 2009, p. 162).

Vítor Reia-Baptista foi durante largos anos Professor na Universidade do Algarve, onde se doutorou em Comunicação em Educação e criou o curso de Ciências da Comunicação. Dedicou a sua investigação científica sobretudo à Literacia Fílmica, à Literacia dos Media e às Contextualizações Culturais do Cinema.



## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

### STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 17 de julho de 2023

Nome completo/Full name: João Paulo Pinto

Assinatura/Signature:



manuscrita ou digital / handwritten or digital

### **NOTA PRÉVIA**

Este trabalho de investigação segue as Normas de Apresentação das Dissertações [de Mestrado] e das Teses [de Doutoramento] da Universidade Aberta. Estas normas estão disponíveis em <https://portal.uab.pt/mestrados-e-doutoramentos>, tendo sido consultadas pela última vez no dia 5 de junho de 2023.

## RESUMO

EDUCAÇÃO, CINEMA E REDES SOCIAIS:

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PLANO NACIONAL DE CINEMA

A revolução tecnológica fez emergir uma sociedade em rede, nas quais as pessoas se podem ver como cidadãos ativos e não apenas consumidores passivos de uma cultura criada pelos outros. O cinema sempre assumiu um papel educacional, mas encontra agora possibilidades e caminhos novos para intervir. As novas formas de viver o cinema têm influência nas atividades desenvolvidas pelo Plano Nacional de Cinema (PNC) e reforçam os seus objetivos educacionais. Assim, pretendeu-se compreender como o PNC tem utilizado as redes sociais digitais, sistematizando a sua presença nestas plataformas *online*, e, ainda, contribuir para melhorar a sua aplicação no contexto da sociedade atual.

Os fundamentos enquadradores reportam-se à tríade teórica Educação/Cinema/Redes Sociais, considerando, portanto, a relação do cinema com a educação no contexto das redes sociais, atendendo aos estilos de vida digitais do presente. Metodologicamente, a investigação assume-se como um estudo de caso, tendo sido recolhidos e analisados dados, aliando métodos quantitativos e qualitativos, possibilitando a respetiva triangulação.

Conclui-se que, em termos globais, o PNC utiliza as redes sociais para distribuir conteúdos e ampliar a sua missão, gerindo uma comunidade *online* de pessoas com diferentes funções/perfis, mas assumindo o cinema e a educação como interesse comum. Evidenciou-se, também, uma estratégia de fornecer novos *inputs* através da partilha de conteúdos vindos do exterior ao Plano. Finalmente, observamos que tem explorado as possibilidades e oportunidades das redes sociais, assumindo a sua presença *online* como complementar à presença física nas escolas.

**Palavras-chave:** Educação, Cinema, Redes Sociais Digitais, Plano Nacional de Cinema, Presença *Online*.

## ABSTRACT

### EDUCATION, CINEMA AND SOCIAL NETWORKS: A RESEARCH ABOUT THE PORTUGUESE NATIONAL FILM PLAN

The technological revolution has given rise to a networked society, in which people can see themselves as active citizens and not just passive consumers of a culture created by others. Cinema has always assumed an educational role, but now finds new possibilities and ways to intervene. The new ways of experiencing cinema influence the activities carried out by the *Plano Nacional de Cinema* (PNC), the Portuguese National Film Plan, and reinforce its educational objectives. Thus, it was intended to understand how the PNC has been using digital social networks, systematizing its presence on these online platforms, and also contributing to improving its application in the context of today's society.

The theoretical framework refers to the triad Education/Cinema/Social Networks, considering, therefore, the relationship between cinema and education in the context of social networks, meeting today's digital lifestyles. Methodologically, the research is a case study; data was collected and analysed, combining quantitative and qualitative methods, assuring its triangulation.

As a conclusion, the PNC uses social networks to distribute content and expand its mission, managing an online community of people with different functions/profiles, having cinema and education as a common interest. There was also evidence of a strategy to provide new inputs through the sharing of content coming from outside the Plan. Finally, we observe that it has been exploring the possibilities and opportunities of social networks, considering its online presence as a complement to its physical presence in schools.

**Keywords:** Education, Cinema, Digital Social Networks, Portuguese National Film Plan, Online Presence.

## ÍNDICE

|   |     |
|---|-----|
| I. INTRODUÇÃO .....                           | 1   |
| II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....                | 4   |
| 1. Contextualização .....                     | 6   |
| 2. Mapeamento em torno da tríade teórica..... | 10  |
| 3. Redes sociais: a vida <i>online</i> .....  | 24  |
| 4. Cinema e Educação: uma panorâmcia .....    | 34  |
| 4.1. Um olhar sobre Portugal.....             | 36  |
| 4.2. O Plano Nacional de Cinema.....          | 39  |
| 5. A Média-Arte Digital .....                 | 43  |
| 6. Síntese.....                               | 48  |
| III. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....         | 51  |
| 1. Contextualização .....                     | 52  |
| 2. Instrumentos de recolha de dados .....     | 62  |
| 2.1. Entrevistas exploratórias .....          | 62  |
| 2.2. Questionários.....                       | 64  |
| 2.3. Recolha de dados das redes sociais ..... | 76  |
| IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....    | 82  |
| 1. Análise das entrevistas exploratórias..... | 83  |
| 2. A presença do PNC nas redes sociais .....  | 90  |
| 3. Mapeamento de boas práticas .....          | 104 |
| 3.1. Interações .....                         | 118 |
| 3.2. Configurações.....                       | 119 |
| 4. Análise dos questionários .....            | 121 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1. Questionário-Escolas .....  | 121 |
| 4.2. Questionário-Público .....  | 124 |
| V. CONCLUSÃO .....   | 127 |
| VI. BIBLIOGRAFIA .....   | 139 |
| VII. ANEXOS .....  | 149 |
| I. Guião das entrevistas exploratórias .....                               | 150 |
| II. Levantamento de escolas para entrevistas exploratórias .....           | 158 |
| III. Tabela para recolha de dados das redes sociais.....                   | 159 |
| IV. Matriz do questionário-escolas .....                                   | 160 |
| V. Matriz do questionário-público .....                                    | 166 |
| VI. <i>Checklist</i> da Comissão de Ética da Universidade do Algarve ..... | 169 |
| VII. Resultados do Questionário-Escolas.....                               | 170 |
| VIII. Resultados do Questionário-Público.....                              | 195 |
| IX. Concessão de marca MAPRS® .....  | 199 |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico II.1 - Distribuição por tema .....  | 18  |
| Gráfico II.2 - Data de publicação.....  | 19  |
| Gráfico II.3 - Tipo de documento .....  | 20  |
| Gráfico IV.1 - Publicações de 2016 a 2020 .....   | 93  |
| Gráfico IV.2 - Publicações em 2020 .....  | 94  |
| Gráfico IV.3 - Origem das publicações (conteúdos) em 2020. ....                                   | 96  |
| Gráfico IV.4 - Tipologia dos conteúdos nas publicações do PNC nas redes sociais em 2020.<br>..... | 97  |
| Gráfico IV.5 - Temas dos conteúdos nas publicações do PNC nas redes sociais em 2020.<br>.....     | 100 |
| Gráfico IV.6 - Tipo de interações nas publicações do PNC nas redes sociais em 2020. ....          | 101 |
| Gráfico IV.7 - Publicações durante o 1º encerramento das escolas.....                             | 108 |
| Gráfico VII.1 - Utiliza alguma rede social?.....  | 170 |
| Gráfico VII.2 - Segue o PNC em alguma rede social?.....   | 170 |
| Gráfico VII.3 - Em qual destas redes sociais segue o PNC? .....                                   | 171 |
| Gráfico VII.4 - Partilhas nas redes sociais do PNC?.....  | 171 |
| Gráfico VII.5 - Publicações nas redes sociais do PNC? .....                                       | 172 |
| Gráfico VII.6 - Comentar publicações .....  | 172 |
| Gráfico VII.7 - Reagir com emoções às publicações .....   | 173 |
| Gráfico VII.8 - Conteúdos mais adequados .....  | 173 |
| Gráfico VII.9 - Conteúdos preferidos .....  | 174 |
| Gráfico VII.10 - Relevância das redes sociais para o PNC .....                                    | 175 |
| Gráfico VII.11 - Seguidores do PNC nas redes sociais.....   | 175 |
| Gráfico VII.12 - Perceção sobre os alunos.....  | 176 |
| Gráfico VII.13 Perceção sobre os encarregados de educação .....                                   | 176 |
| Gráfico VII.14 - Eficácia da utilização das redes sociais .....                                   | 177 |
| Gráfico VII.15 - Contribui para aproximar o cinema dos jovens .....                               | 181 |
| Gráfico VII.16 - Possibilita novas abordagens .....   | 181 |
| Gráfico VII.17 - Serve apenas para publicidade e divulgação .....                                 | 182 |

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico VII.18- Incentiva à participação da comunidade escolar .....                | 182 |
| Gráfico VII.19 - Não corresponde às minhas expectativas.....                        | 183 |
| Gráfico VII.20 - Complementaridade com a presença física .....                      | 183 |
| Gráfico VII.21 - Aproximação entre as atividade do PNC e os/as alunos/as .....      | 184 |
| Gráfico VII.22 - Aproximação entre as atividades do PNC e as famílias .....         | 184 |
| Gráfico VII.23 - Não acrescenta valor às atividades desenvolvidas nas escolas ..... | 185 |
| Gráfico VII.24 - Contribui para um maior envolvimento da comunidade local.....      | 185 |
| Gráfico VII.25 - Qualidade das publicações .....                                    | 186 |
| Gráfico VII.26 - Regularidade das publicações.....                                  | 186 |
| Gráfico VII.27 - Utilidade das publicações .....                                    | 186 |
| Gráfico VII.28 - Interações entre os membros.....                                   | 187 |
| Gráfico VII.29 - Respostas aos comentários .....                                    | 187 |
| Gráfico VII.30 - Pertinência das publicações .....                                  | 188 |
| Gráfico VII.31 - Área de docência.....  | 190 |
| Gráfico VII.32 - Anos de coordenação do PNC na escola .....                         | 191 |
| Gráfico VII.33 - Faixa etária.....  | 191 |
| Gráfico VII.34 - Anos de serviço como docente .....                                 | 192 |
| Gráfico VII.35 - Nível de ensino.....   | 193 |
| Gráfico VII.36 - Zona da escola.....  | 193 |
| Gráfico VII.37 - Redes sociais utilizadas pelo PNC da escola .....                  | 194 |
| Gráfico VII.38 - Conteúdos considerados mais adequados pelo público .....           | 195 |
| Gráfico VII.39 - Conteúdos preferidos pelo público para mais publicações .....      | 196 |
| Gráfico VII.40 - Faixa etária do público .....                                      | 197 |
| Gráfico VII.41 - Zona de residência do público .....                                | 197 |
| Gráfico VII.42- Relação do público com o PNC .....                                  | 198 |

## ÍNDICE DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro II.1 - <i>Corpus</i> de análise.....                                  | 18  |
| Quadro II.2 - Aspetos estudados .....  | 21  |
| Quadro IV.1 - Utilização do termo “boas práticas” .....                      | 105 |
| Quadro IV.2 - Definições de “boas práticas” .....                            | 105 |
| Quadro VII.1 - Escolas seleccionadas para as Entrevistas Exploratórias ..... | 158 |
| Quadro VII.2 - Grelha para recolha de conteúdos nas redes sociais.....       | 159 |
| Quadro VII.3 - Boas práticas do PNC nas redes sociais.....                   | 177 |
| Quadro VII.4 - Sugestões para o PNC.....                                     | 180 |
| Quadro VII.5 - Sugestões para o PNC utilizar melhor as redes sociais .....   | 188 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela IV.1 - Ano de criação do perfil do PNC em diferentes redes sociais.....         | 91 |
| Tabela IV.2 - Quantidade de público nas diferentes redes sociais do PNC.....           | 91 |
| Tabela IV.3 - Quantidade de publicações nas diferentes redes sociais do PNC em 2022. . | 95 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura II.1 - Diagrama das temáticas do enquadramento teórico.....  | 5   |
| Figura II.2 - Etapas do mapeamento .....                            | 13  |
| Figura II.3 - Representação de uma rede .....                       | 26  |
| Figura II.4 - Sistematização gráfica do enquadramento teórico ..... | 48  |
| Figura IV.5 - Texto do PNC numa publicação .....                    | 109 |
| Figura IV.6 - Exemplos de partilha de recursos <i>online</i> .....  | 110 |
| Figura IV.7 - Convite ao visionamento de um filme.....              | 112 |
| Figura IV.8 - Filmes disponíveis <i>online</i> .....                | 113 |
| Figura IV.9 - Filmes de ficção científica .....                     | 114 |
| Figura IV.10 - Partilha de casos de sucesso .....                   | 114 |
| Figura IV.11 - Conteúdo científico .....                            | 115 |
| Figura IV.12 - Conteúdo lúdico .....                                | 116 |
| Figura IV.13 - Conteúdos sobre efeméride .....                      | 116 |
| Figura IV.14- Atividades das escolas .....                          | 117 |

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

CEUAlg - Comissão de Ética da Universidade do Algarve  
CIAC - Centro de Investigação em Artes e Comunicação  
CP-MC - Cinemateca Portuguesa - Museu do Cinema  
DGE - Direção-Geral da Educação  
DMAD - Doutoramento em Média-Arte Digital  
DREALG - Direção Regional de Educação do Algarve  
*E2S - Emotions to Scenes*  
FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
I&D - Investigação e Desenvolvimento  
ICA - Instituto do Cinema e do Audiovisual  
INPI - Instituto Nacional da Propriedade Industrial  
JCE - Juventude-Cinema-Escola  
MAD - Média-Arte Digital  
MAECC® - Meta-modelo de Análise e Exploração do Conhecimento Científico®  
MAPRS® - Meta-modelo para Análise de Publicações nas Redes Sociais®  
OMS - Organização Mundial da Saúde  
PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa  
PNA - Plano Nacional das Artes  
PNC - Plano Nacional de Cinema  
RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal  
REA - Recursos Educacionais Abertos  
*SPAM - Sending and Posting Advertisement in Mass*  
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação  
UAb - Universidade Aberta  
UAlg - Universidade do Algarve  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## PRÓLOGO

Escrevo este prólogo na primeira pessoa porque quero regressar ao meu passado com a intenção de visitar algumas das minhas vivências de infância e perspetivar como se articulam com as temáticas desta investigação.

Vivi a minha infância num lugar chamado de Pintada, no concelho de Montemor-o-Novo, em pleno Alentejo. Eram umas dezenas de casas, chamados de montes pelos alentejanos, dispersas ao longo de uma estrada de terra e de uma ribeira, seca no verão mas com cheias ameaçadoras nos dias chuvosos de inverno. Os terrenos agrícolas e as hortas dos moradores separavam as casas, impedindo a formação de um aglomerado... e não havia mais nada. Portanto, não chegava a ser uma aldeia. Os 5 km que nos separavam da localidade mais próxima, a vila sede de concelho, pareciam intermináveis devido à velha estrada, aos transportes públicos que não chegavam lá e ao facto de poucos terem carro ou motorizada. O isolamento fazia-se sentir. Estávamos na década de 70 no sul do Portugal rural, num Alentejo carregado de desigualdades e pobreza.

A meio deste local, como que estrategicamente colocada, encontrava-se a tradicional Venda, composta por uma mercearia e uma taberna. À frente do negócio estava a D.<sup>ª</sup> Jerónima e o Sr. Camelo, que moravam num anexo contíguo. Nunca se ausentavam, nunca faziam férias, nem feriados. A Venda estava aberta todos os dias do ano, pronta a atender os moradores da Pintada.

Era aqui que todos se abasteciam. O pão chegava antes de almoço, dia sim, dia não. O carteiro deixava as cartas ao fim da tarde, para depois serem levantadas pelos destinatários. Quando a novidade do telefone chegou, foi ali que foi instalado.

A mercearia era mais frequentada pelas mulheres que ali iam comprar todo o tipo de produtos. Eram atendidas pela D.<sup>ª</sup> Jerónima. Mulher já com uns 60 anos, forte, com cabelos brancos, sempre afável e simpática. Havia sempre tempo para se falar um pouco sobre a vida alheia. Por vezes, uma simples compra facilmente se transformava em algumas horas de conversa, através da qual se trocava todo o tipo de informações sobre o que acontecia, ou não, na vida de cada um dos conhecidos.

Ao lado da mercearia ficava a taberna, gerida pelo Sr. Camelo. Tinha também uns 60 anos, baixo, meio careca, com uma proeminente barriga e sempre brincalhão. Era especialista

em aturar bêbados ao mesmo tempo que mantinha a ordem e o respeito no estabelecimento. Sim, porque o local era quase só frequentado por homens e a mercearia era mesmo ali ao lado, mas para lá chegarem as mulheres tinham que passar pelos homens encostados ao balcão da taberna. As conversas dos homens decorriam entre copos de vinho, cervejas e amendoins. Variavam entre o futebol, as notícias, o trabalho e alguma política ... pouca, porque os primeiros tempos de democracia ainda eram conturbados.

De vez em quando o ambiente era interrompido pela televisão, obrigando a um desvio de olhares e a um intervalo nas discussões. Era uma das poucas existentes nas redondezas. Quando chegou à Pintada foi ali que ficou, num canto estratégico da taberna, em cima de uma alta prateleira de madeira, como se fosse um altar omnipresente. Quando estava ligada, o seu som sobrepunha-se ao das conversas e as imagens a preto e branco roubavam os olhares dos homens, copo após copo. Era naquele local masculino que as imagens em movimento chegavam... e ficavam. Porque a taberna não era um lugar para mulheres e crianças pararem, restavam-lhes esperar que os homens chegassem a casa para saberem o que a televisão tinha mostrado. Com a passagem do tempo, alguns dos mais remediados (poucos) foram conseguindo comprar uma televisão só para si, timidamente, porque o objeto era de luxo e tê-lo em casa nem sempre era bem visto em terra onde a pobreza reinava.

Para mim, ir à Venda era o acontecimento do dia. Apesar de morar a uns escassos 200 metros, era algo a não perder. Para além de todas as novidades que poderia encontrar, sempre deitava o olho para a televisão, caso estivesse ligada! Depressa descobri que se fosse ao fim da tarde poderia ter mais sorte de ver os desenhos animados, mas à noite, altura proibida para uma criança andar na rua, é que davam as “coisas bonitas”.

A Venda da D.<sup>a</sup> Jerónima e o do Sr. Camelo era assim o centro da Pintada. Além de ser um local de abastecimento dos produtos essenciais, também era uma interface de comunicação, de interação e onde se podia ver televisão... Mas, não havia cinema!

Na Pintada, nessa altura, ir ao cinema era o acontecimento de muitos meses, uma oportunidade rara... esperada, planeada e ansiada. Acontecia numa tarde de um domingo. Pela frente tinha sempre uma longa caminhada pela estrada de terra que ligava a Pintada à vila onde ficava a enorme sala do cineteatro Curvo Semedo, assim nomeado para lembrar

o distinto poeta da terra. Um edifício imponente no centro da vila, tal como o da igreja e o da sociedade cultural e recreativa. Geralmente, era convidado para ir ver um filme com o Carlinhos, o meu amigo de infância. Na realidade o convite era para acompanhar a irmã dele com o namorado, porque as regras sociais determinavam que a Mariazinha não devia andar na rua sozinha com o namorado. Nesses tempos namorava-se à janela e ia-se ao cinema sob a vigilância dos irmãos mais novos.

Os 5 km de caminho não eram problema para os meus 11 anos. Faziam-se em menos de 1 hora. Mas eram uma eternidade de ansiedade pela experiência que iria viver. Não interessava qual era o filme, a história, os atores, o realizador, nem se era a cores, ou não. O que eu queria era estar naquele ambiente, no meio daquela gente toda (700 pessoas era grande parte da população da terra), esperar na fila para comprar o bilhete, enfrentar a confusão da entrada, ouvir o burburinho nos intervalos e o silêncio perante um ecrã preto à espera das primeiras imagens. As gargalhadas gerais, os gritos de susto, as lágrimas ao canto do olho dos mais sensíveis... e os suspiros provocados pelas emoções fílmicas.

As minhas primeiras idas ao cinema foram um acontecimento marcante para toda a vida. Hoje, mais de quatro décadas depois, estou imensamente longe do cineteatro Curvo Semedo, da Pintada e da Venda da D.<sup>a</sup> Jerónima e o do Sr. Camelo. Mas, em qualquer lugar que esteja, a qualquer hora que seja, quando pego num objeto tão banal como um telefone e, com um toque no ecrã vejo um filme a 20 cm de distância, não posso deixar de recordar o cineteatro Curvo Semedo e a televisão da taberna da venda da Pintada. Agora as imagens em movimento viajam comigo, já não sou eu que vou ter com elas.

*When a computer network connects people or organizations,  
it is a social network.*

(Garton, Haythornthwaite, & Wellman, 1997, p. 1)

*Life is a performance, online and face-to-face.*

(Rheingold, 2012, p. 139)

*O cinema é um fantasma da vida que não nos  
deixa senão uma coisa sensível, concreta: as emoções.*

(Manoel de Oliveira, s.d., citado em Lourenço, 2016, p. 2)



# **I. INTRODUÇÃO**

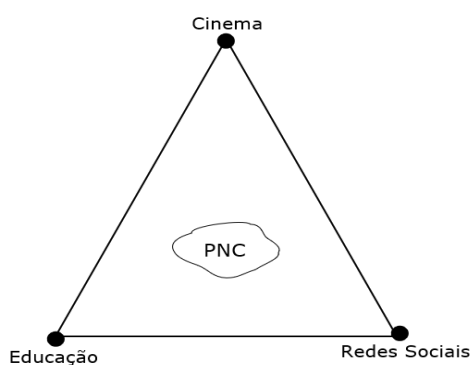
O cinema constitui-se como um dos mais completos modos de expressão cultural da sociedade contemporânea. Desde as suas origens, foi considerado, para além de uma arte, uma poderosa ferramenta de reflexão e ensino-aprendizagem, excedendo até o campo da educação formal. Para Castells (2011), a revolução tecnológica fez emergir uma sociedade digital em rede, na qual as pessoas se veem como cidadãos ativos, construtores da inteligência coletiva, procurando uma crescente envolvimento com os conteúdos e as narrativas, e não apenas consumidores passivos de uma cultura criada pelos outros. As redes sociais tornaram-se os novos meios de difusão, com inovadoras possibilidades de interações (Pinto, 2017) e o surgimento de novos dispositivos de comunicação no nosso quotidiano vieram revolucionar a forma como o audiovisual é vivenciado (Reia-Baptista, 2014). Agora, à imagem e ao som dos tradicionais filmes, juntam-se hoje novas formas de estimular os outros sentidos humanos. A relação entre cinema e educação, seja no contexto da educação escolar ou da educação (in)formal, é parte da própria história do cinema; porém, segundo Duarte (2002), apesar de ser uma fonte rica de conhecimentos, nem sempre é entendido desta forma. É perante estas preocupações que o Plano Nacional de Cinema (PNC) surge em 2012, atualmente uma prática de acompanhamento ao currículo num número crescente de escolas por todo o país e em escolas portuguesas no estrangeiro. Estas realidades justificam um estudo sobre como o PNC está a recorrer às redes sociais para cumprir parte relevante do seu papel pedagógico e discutir criticamente novas abordagens e campos de trabalho, face às constantes evoluções das artes do audiovisual. Desta forma, com o presente estudo procurou-se explorar o potencial que as redes sociais digitais proporcionam ao Plano, um campo que faltava ainda pouco analisar. A partir da pergunta central de investigação – De que modo estão a ser usadas as redes sociais pelo PNC? – foi almejada uma necessária sistematização sobre a aplicação do PNC, não só no espaço escolar, como também no modo como virtual, transversal e culturalmente é vivenciado, por aqueles que estão integrados nos seus projetos concretos, mas também por aqueles que dele vão tendo conhecimento fora do âmbito da educação escolar e das fronteiras de cada escola em particular.

O presente documento apresenta, assim, o trabalho de investigação realizado e os procedimentos implementados, confluindo para os resultados alcançados e as conclusões. Neste sentido, no Capítulo 1 começamos por apresentar o enquadramento teórico que suporta a investigação, uma moldura teórica para a qual elegemos o trinómio “Educação – Cinema – Redes Sociais”, que serve de mote ao título da tese. No Capítulo 2 expõe-se a contextualização metodológica, questão de investigação e objetivos. No Capítulo 3 desenham-se os instrumentos de recolha de dados para, no Capítulo 4, serem apresentados os resultados da análise aos dados recolhidos. No Capítulo 5, o das conclusões, sistematizamos as contribuições da investigação e elencamos constrangimentos.

## **II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Neste primeiro Capítulo apresenta-se o enquadramento teórico que suporta a investigação realizada. Para a moldura teórica elegemos o trinómio Educação – Cinema – Redes Sociais, desenhando um triângulo equilátero centrado no PNC, como mostra o diagrama na Figura II.1. Os vértices propõem-se ser pilares temáticos – a Educação (nas suas dimensões formal, informal ou não formal)<sup>1</sup>; o Cinema (visto como ferramenta de reflexão e ensino-aprendizagem); as Redes Sociais (como expoente máximo de uma sociedade em rede) – para suportarem o PNC enquanto objeto em estudo e corporizado no seu grande objetivo: educar para a linguagem do cinema.

Figura II.1 - Diagrama das temáticas do enquadramento teórico



Fonte: o autor.

Desta forma, começamos por abordar as temáticas representadas anteriormente, numa breve contextualização teórica, seguindo-se a apresentação de um estudo específico, focalizado, destinado a compreender o estado da arte respetivo, isto é, com vista a mapear conhecimento académico que tenha sido produzido e publicado em torno dos temas mencionados. Depois aprofundamos a reflexão em torno da relação do cinema com a educação, delineando uma panorâmica ao caso português, e, depois, apresentando o PNC. Por fim, retomamos a nossa reflexão, para sistematizar o enquadramento teórico da nossa investigação.

---

<sup>1</sup> Numa definição tradicional e seguindo os critérios de enunciados por Bernet (2003), podemos associar a educação formal ao ensino regular, a não formal a todos os processos educativos estruturados e intencionais que ocorrem fora da escola e a informal às aprendizagens realizadas em contextos de socialização (família, amigos, comunidade).

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Vivemos numa sociedade tecnológica altamente mediatizada, em que a imagem, nas suas várias formas, assume centralidade nos conteúdos. O vídeo tem conquistado particular destaque nas redes sociais, demonstrado um crescente interesse em “contar histórias com imagens, sons e movimentos” (Fantin, 2007, p. 1), dinâmica que nos remete para a essência do cinema. Esta realidade também tem implicações na forma como as aprendizagens são realizadas, tanto em contextos formais e/ou escolarizados, como informais. A educação deverá, assim, “considerar novos rumos, estratégias e metodologias, para que possa responder às necessidades dos indivíduos e instituições” (Pinto J. , 2017, p. 8).

A revolução tecnológica fez emergir um novo paradigma social, descrito por Castells (2011) como “sociedade em rede”, alicerçado no poder da informação, que permite ligar todos os indivíduos à escala mundial, e confere novos significados aos conceitos de tempo e de espaço, transformando a forma de comunicar e de perceber a realidade. Gumbrecht (2014, p. 87) explica-o, recorrendo à imagem de um “presente amplo” alargado pelas experiências de simultaneidade comunicativa e, paradoxalmente, arrastando consigo a “redução” do corpo do indivíduo, que se limita à posição de sentado à frente de um ecrã mínimo. Os novos dispositivos de comunicação usados no quotidiano (computador, *tablets*, *smartphones*, entre outros) “alteraram a forma como vivenciamos o audiovisual: constituem novas plataformas de mediação da comunicação através da *internet* e de redes sociais *online* (Pinto, Cardoso, & Soares, 2019, p. 2).

Longe vão os tempos em que um filme era visto em “enormes e luxuosos palácios do cinema” (Costa, 2009, p. 32), com centenas de pessoas numa sala escura em frente a uma tela gigantesca, experienciando uma grandeza de imagem e um envolvimento sonoro ímpar. Ir ao cinema era um acontecimento social na vida de cada um. A evolução da tecnologia, dos estilos de vida e dos meios de comunicação, como a televisão e a *internet*, influenciaram de forma decisiva as maneiras de consumir cinema. Se a televisão levou a experiência de ver um filme para a casa de cada um, a *internet* possibilitou que seja visto em qualquer lado, a qualquer hora. De facto, como Alonge (2019, p. 344) constatou, o pequeno ecrã dos *tablets* e *smartphones* tornou-se a alternativa à tela gigante das tradicionais salas de cinema. Aliás, conforme nos lembram Lipovetsky & Serroy (2010),

“[n]unca o homem dispôs de tantos ecrãs [...] para viver a sua própria vida”, algo com “impactos no estilo de vida e no comportamento dos indivíduos na sociedade, bem como na forma de aprenderem” (Pinto & Cardoso, 2017, p. 79). Estas transformações deram poder aos utilizadores, deixando de ser apenas meros consumidores de conteúdos, passando a ser também produtores. Bruns (2006) definiu esta nova atitude como “*Producers*” (p. 3), um conceito que emerge de fenómenos como a cibercultura<sup>2</sup> e a cultura participatória<sup>3</sup> com implicações transversais às várias dimensões da vida dos indivíduos. Mais especificamente, na área da arte digital, que fornece o contexto académico a esta investigação, Marcos (2017) refere a existência de movimentos artísticos que exploram a possibilidade de receber certos tipos de interação do público para “alterar o próprio artefacto artístico e o seu contexto de fruição”, constatando “o papel do espectador/fruidor ativo, que deixa de ser um simples observador para se assumir como observador-ator-interventor” (p. 130).

As evoluções tecnológicas, nomeadamente a dos meios digitais baseados na *web 2.0*, transformaram de forma radical a “produção, difusão e consumo de obras audiovisuais, até mesmo a obra cinematográfica” (Barone, 2009, p. 45). Os espaços *web*, com especial destaque para as redes sociais *online*, são agora os meios mais utilizados para a construção e disseminação de projetos artísticos e culturais, entre eles os audiovisuais, democratizando o acesso à participação, tanto como utilizadores como colaboradores, sem constrangimentos físicos, técnicos ou geográficos.

Por exemplo, segundo Lobo & Valent (2013), atualmente, existem condições tecnológicas para a utilização do conceito de “cinema colaborativo”, através do qual o “espectador se torna colaborador do processo criativo pela interatividade e mediação que o ciberespaço oferece” (2013, p. 390). Os autores analisaram vários projetos cinematográficos realizados segundo este processo colaborativo, e socorreram-se do termo “prosumers (produtor-

---

<sup>2</sup> Lévy (1999) definiu cibercultura como um “conjunto de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p. 17).

<sup>3</sup> Rheingold (2012) defende a “emergência de uma cultura participativa. As pessoas que acham que são capazes de criar e também de consumir são cidadãos diferentes. E as suas participações tornam a sociedade diferente e melhor” (p. 249).

consumidor)''<sup>4</sup> para se referirem a todas as pessoas que se envolveram, *online*, na produção da obra. Se no processo convencional/tradicional de criação do cinema, a participação se restringia à equipa responsável pela produção do filme, com as novas possibilidades de participação abertas pela *internet* o cinema passou a poder contar com o público para colaborar ativamente no seu processo criativo.

Ainda no campo dos exemplos sobre as novas possibilidades, Cunha (2016) apresenta alguns projetos designados por “oficinas de cinema”, onde os alunos, além de visionarem os filmes e discutirem os temas abordados, também têm a oportunidade experimentar as técnicas cinematográficas e manusearem equipamentos, de forma a terem contacto com todo o processo de produção de um filme. Em alguns casos, além dos professores e das professoras de várias disciplinas, também estão envolvidos profissionais da área do cinema, como realizadores e *cameramen*. Esta metodologia é suscetível de se enquadrar na cultura de “*producers*” (Rheingold, 2012), uma vez que existe a intenção de também preparar os alunos para intervirem no cinema de forma mais ativa/participativa, não se restringindo à atitude de alunos-espectadores. No entanto, Pacheco (2018) concorda que este “conhecimento pode ser complementar e útil” (p. 208), mas, ressalva, tais atividades práticas não devem ser o centro dos projetos de cinema e educação.

Este cenário dá novos sentidos e desafios à Educação, uma vez que, além de representarem “um enorme potencial de compartilhamento de conhecimento [...] sem a preocupação em infringir direitos autorais” (Santos A. , 2012, p. 83), também ratificam a cultura da participação, procurando a conectividade, a interatividade e a cooperação dos sistemas *web 2.0*, para ampliar o alcance e os reflexos da Educação.

Assim, o PNC tem aqui um outro campo de trabalho, investigação e crescimento. Se por um lado prepara os alunos para melhor interpretarem o cinema e, conseqüentemente, serem melhores consumidores de filmes, por outro, estará também a formá-los para compreenderem o cinema pela experimentação prática das suas técnicas, um saber que irão transportar para as suas vivências quotidianas. Formalmente, as orientações governamentais enunciavam objetivos associados mais a uma perspectiva tradicional do

---

<sup>4</sup> O anglicismo “*Prosumers*” (Lobo & Valente, 2013) tende a equivaler ao termo “*Producers*” (Bruns, 2006).

cinema: “a) Formar os públicos escolares de modo a garantir-lhes os instrumentos básicos de ‘leitura’ e compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, despertando-lhes o prazer para o hábito de ver cinema ao longo da vida; b) Valorizar o cinema enquanto arte junto das escolas e da restante comunidade educativa” (Macedo, 2017, p. 157). Mas também “visa formar novos públicos, novos espectadores para o Cinema” (Moreira, 2017, p. vii), em moldes inovadores na promoção da literacia e captação de novos públicos (Pacheco, 2018, p. 203), o que abre espaço à evolução para melhor se adaptar às características e necessidades desses públicos.

Quando Moreira (2017) recorda que o PNC pretende criar um “novo tipo de espectador que não frequente unicamente as salas comerciais” (p. 4), também nos remete para o facto de, atualmente, estarmos afastados da forma tradicional de ver filmes. Os nossos estilos de vida digital fazem-nos ser consumidores de cinema noutros espaços (*internet, smartphones, etc.*), com os quais interagimos de forma impensável até há pouco tempo. A autora parece assim lembrar-nos que existe um enorme público, as novas gerações, que se habituaram a ver os conteúdos audiovisuais de outras formas, e que é necessário trazê-las para o cinema.

Em suma, acreditamos que será possível determinar e sustentar uma visão sobre o PNC nos novos paradigmas tecnológicos e sociais, na qual a educação para o cinema, além de promover uma melhor interpretação e compreensão do cinema, também irá tornar o indivíduo um melhor consumidor/produtor/construtor de conteúdos audiovisuais.

## **2. MAPEAMENTO EM TORNO DA TRÍADE TEÓRICA**

O enquadramento teórico, sistematizado anteriormente, elege o trinómio Educação - Cinema - Redes Sociais como central na investigação, mas pode não refletir da melhor forma o conhecimento científico produzido e publicado sobre as temáticas. Por isso, optamos por realizar um estudo de estado da arte, que permitisse sistematizar o conhecimento académico publicado em Portugal sobre as referidas temáticas. Dito de outro modo, pretendeu-se mapear o conhecimento científico produzido em Portugal sobre as temáticas em causa, sistematizando contribuições para o enquadramento teórico do presente trabalho.

Os resultados evidenciaram a inexistência de produção científica em Portugal quando consideradas as áreas da Educação, Cinema e Redes Sociais conjuntamente. Se por um lado, pode ser revelador do carácter inovador desta investigação, por outro, também sugere a continuação deste mapeamento, de forma a aprofundar as pesquisas encetadas e as que se possam seguir.

De seguida, apresentamos todas as fases do trabalho que foi desenvolvido com vista a concretizar o referido mapeamento.

A génese de qualquer estudo de sistematização do conhecimento está na pergunta de partida, a qual desencadeia toda a ação investigativa. Foi com base na perceção que temos da realidade, e na análise da problemática exposta anteriormente, que formulámos a questão específica de investigação: – O que nos dizem as investigações realizadas em Portugal sobre a Educação, Cinema e Redes Sociais?

Tal como Quivy & Campenhoudt (2008) defendem, esta pergunta foi o ponto de partida para o mapeamento efetuado e orientou a sua estruturação, constituindo um eixo de referência para as tarefas a realizar.

Portanto, com base na questão formulada, pretendemos ainda responder a outras subquestões, que enunciámos: – que tópicos se estudam acerca daquela tríade temática? – onde? – por quem? – quando? – com que objetivos? – quais as metodologias utilizadas? – que resultados foram observados? – que limitações foram encontradas? – quais as sugestões para estudos futuros? – que conclusões foram enunciadas?

Assim, num plano macro, o grande objetivo é o de contribuir para o estudo do “estado da arte” (Ferreira, 2002) sobre a utilização da Educação, Cinema e Redes Sociais, uma vez que este tipo de investigação é, necessariamente, mais complexo e abrangente por implicar “uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção académica e científica” (p. 258) sobre o tema em análise.

A metodologia de um estudo como o deste mapeamento aconselha a que seja assumida uma natureza multimodal, aliando uma abordagem quantitativa à dimensão qualitativa. De facto, mapear o “conhecimento não é exclusivo da investigação dita Qualitativa” (Cardoso, Alarcão, & Celorico, 2013, p. 1), sendo esta uma etapa no processo de construção de uma interpretação sobre o estado do conhecimento, que se deseja crítico e reflexivo. Da convergência destas abordagens emerge o termo “Meta-análise”, proposto por Glass (1976), “tornando o processo de revisão de uma pesquisa de literatura mais numa ciência do que numa arte”<sup>5</sup> (Cook, et al., 1993, p. 17). Por outro lado, como Cardoso (2007) constatou, as metodologias quantitativas não conseguem captar a natureza complexa e mutável dos objetos de análise das investigações em contexto educativo, por mais refinados que sejam os procedimentos estatísticos aplicados.

A sistematização do conhecimento, proveniente de uma meta-análise traz, assim, o benefício de aliar as vantagens intrínsecas da abordagem quantitativa com a da análise de conteúdos, privilegiando as teorias propostas por Van Der Maren (1996), categorizadas segundo os níveis seguintes, descrição, compreensão, explicação e formalização do conhecimento, os quais promovem uma apropriação de um saber, como antes aludido, crítico e reflexivo, sobre os temas em questão. Esta estratégia possibilita uma interpretação cognitiva dos conteúdos e a transformação da “informação recolhida em conhecimento sobre o estado da arte” (Cardoso, Alarcão, & Celorico, 2013, p. 292), permitindo conciliar as ideias, os autores e os resultados obtidos, com sugestões e pistas para posteriores desenvolvimentos, traduzindo-se num “processo de (re)construção do conhecimento” (Cardoso, Alarcão, & Celorico, 2013, p. 292).

---

<sup>5</sup> Tradução livre; no original: “*making the process of reviewing a research literature more a science than an art*” (Cook, et al., 1993, p. 17).

Esta “complementaridade entre as (diferentes) abordagens” (Andrade, 1997, p. 148) está em consonância com a realidade atual das investigações, nomeadamente na área da Educação. Neste sentido, Tavares & Brzezinski (1999) defendem que a perspetiva “é já substancialmente diferente, sem deixar de ser rigorosa, a objectividade é mais subjectiva, a mensurabilidade, a medida é menos quantitativa e mais qualitativa” (p. 25), sugerindo uma adaptação das metodologias mais tradicionais, numa utilização mista, ou multimodal, como alguns autores advogam (entre outros, Cardoso, 2007).

Assim, o presente mapeamento concilia as abordagens quantitativas e qualitativas, numa estratégia multimodal inspirada no MAECC<sup>®</sup>, Meta-modelo de Análise e Exploração do Conhecimento Científico<sup>®</sup>, proposto pela autora (Cardoso, 2007), tornando-se o principal instrumento analítico-metodológico para uma primeira abordagem ao enquadramento teórico da investigação, permitindo começar a explorar de modo holístico o objeto em estudo.

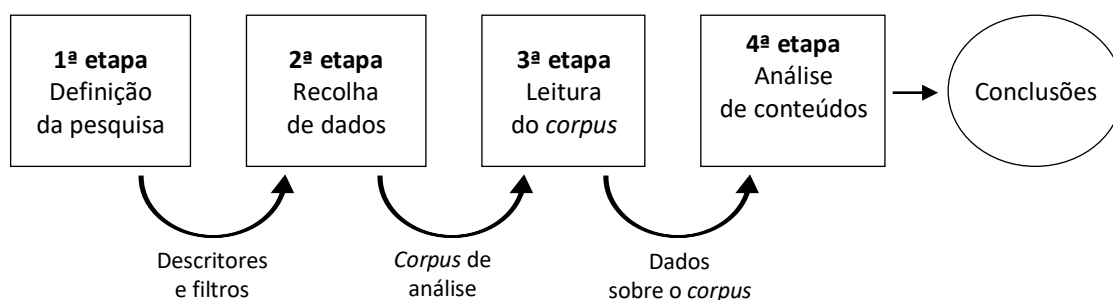
Na base deste mapeamento esteve o propósito de considerar o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) como fonte de referência para realizar o levantamento dos dados. Por isso, importa fazer uma apresentação breve deste recurso e fundamentar a opção assumida.

Historicamente, o projeto RCAAP teve o início formal em 2008, visando “facilitar o acesso a conteúdos de acesso aberto existentes nos repositórios portugueses, disponibilizando um serviço de alojamento de repositórios” (Carvalho, Truta, & Príncipe, 2015, p. 2). Uma iniciativa com génese na evolução do movimento de Acesso Aberto em Portugal com o objetivo de recolher, agregar e indexar conteúdos científicos em acesso aberto (ou acesso livre) existentes nos repositórios institucionais das entidades nacionais de ensino superior, revistas científicas associadas e outras organizações de Investigação e Desenvolvimento (I&D). O portal RCAAP, designação da interface *web* do projeto, “integra num sistema coerente de metadados” (Carvalho, Moreira, & Saraiva, 2013, p. 160), os repositórios científicos de Acesso Aberto de todas as instituições portuguesas, mas também de congéneres brasileiras. Desta forma, o acervo disponibilizado encontra-se em formato digital e pode ser consultado e obtido através de pesquisa online.

Atualmente, o “RCAAP é um referencial a nível nacional e internacional” (Fernandes, Lopes, & Mesquita, 2017, p. 2), com 1.792.507<sup>6</sup> documentos indexados a partir de 217 repositórios portugueses e brasileiros, assumindo-se como um ponto único de pesquisa para centenas de artigos científicos, teses, dissertações, entre outros documentos. O facto de os seus princípios assentarem no movimento de acesso aberto à informação, “*open access publishing*” (Pestana, 2018, p. 41), torna o RCAAP vital para a comunidade científica e um recurso fundamental para suportar o trabalho dos investigadores. Uma vantagem reconhecida por Fernandes, Lopes & Mesquita (2017) é a de que “o impacto desta disponibilização gera benefícios importantes para a atividade de investigação, potenciando a inovação e a reprodutibilidade da ciência” (p. 8). Em suma, o RCAAP é uma importante ferramenta.

Um estudo deste tipo, em que se objetiva alcançar um mapeamento, é sempre um caminho que se percorre por etapas, compostas por múltiplas tarefas, diferentes e independentes, concorrendo para um resultado ou produto, no caso uma sistematização exploratória e descritiva, de inspiração meta-analítica. É um processo feito de avanços e recuos até se conseguir encontrar e depois filtrar a informação que deve ser lida, analisada, interpretada. Os procedimentos deste percurso estão representados na Figura II.2, e a seguir explicitados.

Figura II.2 - Etapas do mapeamento



Fonte: o autor.

A primeira etapa do mapeamento realizado incorpora as primeiras tarefas do estudo de estado da arte, ou seja, a seleção dos descritores para, através deles, se realizar a pesquisa

---

<sup>6</sup> Fonte: Portal do RCAAP à data da realização deste mapeamento (24-02-2019).

nos repositórios. Estes descritores também são conhecidos por «palavras-chave», relacionadas com as temáticas em causa e que, de forma sintética, as identificam e as descrevem. Importa clarificar que assumimos a utilização do termo «Descritores» durante o processo de mapeamento para evitar uma eventual confusão com as «Palavras-chave» utilizadas pelos autores dos documentos do *corpus* de análise.

A definição dos descritores não é um procedimento simples e direto, obrigando à realização de testes para averiguar quais são os que melhor identificam e referenciam os documentos que potencialmente vão constituir o *corpus* para análise. Pinto, Pestana & Cardoso (2018) classificam este processo como “iterativo e interativo” (p. 809), pela necessidade de redefinir as pesquisas sucessivamente, até à obtenção de resultados estabilizáveis para análise num *corpus*.

Numa primeira abordagem, identificámos como descritores principais os termos Educação, Cinema e Redes Sociais, por estarem diretamente relacionados com a questão de investigação e, conseqüentemente, com maior probabilidade de também serem utilizados pelos autores dos estudos que se pretendeu mapear. Ressalvamos que o termo PNC não foi incluído porque se pretendia focar o contexto teórico mais amplo, e não a corporização prática específica da tríade teórica enquadradora do nosso estudo.

Para uma primeira pesquisa, utilizámos a «Pesquisas simples» do portal RCAAP, obtendo 282 documentos referenciados.

No entanto, verificámos que esta opção de pesquisa procurava os descritores em todos os campos da base de dados do RCAAP, acabando por referenciar documentos sem qualquer relação com as temáticas em causa, apenas porque utilizam um dos descritores em algum dos campos, ou seja, sem relação com todo o contexto do mapeamento. Isto explica o elevado número de documentos encontrados, demasiado elevado para a aplicação de uma metodologia de carácter eminentemente qualitativo na análise do *corpus*, no tempo definido para esse efeito.

Assim, esta primeira tentativa de pesquisa despertou-nos para outras abordagens alternativas, como a utilização da «Pesquisa avançada» do RCAAP, com a intenção de aumentar a precisão e de limitar o número de documentos encontrados, uma vez que

permite pesquisar pelos campos Título, Autor, Assunto, com a possibilidade de combinar três deles através dos operadores *booleanos*: E, OU e NÃO.

Assim, nesta segunda abordagem, experimentámos realizar uma pesquisa utilizando os descritores no campo «Título». Porém, não foram devolvidos nenhuns resultados, dando razão à percepção inicial de que o título das publicações nem sempre inclui os descritores selecionados. De facto, a importância que colocámos nos nossos descritores pode não ser a mesma atribuída pelos autores das investigações que se pretende identificar, para posterior análise; pelo contrário, podem estar refletidas nas palavras-chave dos respetivos documentos.

Tal constatação levou-nos a focar as pesquisas no campo “Assunto”. No contexto do RCAAP, o conteúdo daquele campo é composto pelas «palavras-chave» que os autores atribuem aos documentos, tornando-se, assim, pertinente que seja considerado, dada a importância que lhes é atribuída por cada investigador na redação dos seus textos. Aliás, sabemos que um bom conjunto de palavras-chave é um importante requisito na redação de um documento científico.

Mais uma vez, voltámos a redefinir a pesquisa utilizando os descritores, agora conjugados com o operador booleano “E”, desta forma, no campo Assunto, “educação” E “cinema” E “redes sociais”. A utilização deste operador garantiu a devolução de referências com ambos os descritores, isto é, foram visualizados documentos que possuíam os três descritores no campo assunto, mas voltámos a não obter resultados.

No que concerne aos filtros de pesquisa, atendendo à questão de investigação, pesquisámos apenas em repositórios portugueses e de acesso aberto, estabelecendo a data de 24 de fevereiro de 2019 como data de referência para a procura de documentos no RCAAP, ou seja, sendo esta a data de referência deste estudo de estado da arte.

No entanto, como já referido, esta definição de pesquisa não produziu resultados, um facto que, no nosso entender, se justifica por ser uma temática nova e recente. Na realidade, o descritor “Redes Sociais”, quando associado aos de “Educação” e “Cinema” restringe a pesquisa, uma vez que os documentos publicados sobre ambas as temáticas em particular não se debruçaram sobre as Redes Sociais, uma temática muito mais recente. Por exemplo, quando interrogamos a base de dados do RCAAP apenas por “Educação” E “Cinema”,

obtivemos 39 documentos referenciados, mas ao adicionar o termo “Redes Sociais” voltamos a não encontrar nenhum documento referenciado.

Assim, considerando a questão de investigação “O que nos dizem as investigações realizadas em Portugal sobre Educação, Cinema e Redes Sociais?”, concluímos que à data não foi possível encontrar resposta, uma vez que não foram registadas evidências que pudessem ter permitido sustentar uma resposta.

Perante estes resultados, sentimo-nos instigados em considerar a mesma questão numa abrangência menos circunscrita. Isto é, embora tendo este mapeamento a intenção de sistematizar o conhecimento produzindo em Portugal, pretendemos, deste modo, averiguar se existiam publicações noutros repositórios.

Para esta tarefa optámos pelo Google Académico (ou, em inglês, *Google Scholar*). É um serviço *web* da *Google* que indexa conteúdos de “páginas de cunho académico: universidades, institutos de pesquisa, revistas científicas, patentes” (Souza, 2018, p. 30), possuindo uma vasta e diversificada base de dados, que inclui literatura académica de diferentes tipos, tais como livros, artigos científicos, comunicações em conferências, teses de doutoramento, *pré-prints*, patentes, entre outros. Como Orduña-Malea & López-Cózar (2015) demonstraram nos seus estudos, é muito utilizado como “porta de entrada para os utilizadores procurarem informação académica”<sup>7</sup> (p. 2). No entanto, os mesmos autores também lhe apontaram algumas fragilidades, entre as quais uma insuficiente “disseminação da literatura académica de acesso livre” (p. 3), além de limitações técnicas na definição das pesquisas avançadas, assim como na filtragem de resultados. Por outro lado, a sua abrangência internacional torna-o uma boa ferramenta para pesquisar publicações académicas, para além dos repositórios nacionais e/ou que limitam o arquivo a determinadas organizações, zonas geográficas, políticas ou temáticas.

Conscientes destas potencialidades e limitações, consultámos a base de dados do *Google Scholar* utilizando os descritores “educação”, “cinema”, “redes sociais”, conjugados com o operador *booleano* “E”, no campo título (opção da pesquisa avançada “no título do artigo”),

---

<sup>7</sup> Tradução livre; no original: “*Google Scholar have become the gateway to users searching for academic information*” (Orduña-Malea & López-Cózar, 2015, p. 2).

respeitando a mesma data de referência definida para o mapeamento feito no RCAAP. Importa clarificar que utilizámos os termos dos descritores em inglês, uma vez que se pretendia uma abrangência mais ampla. Assim, a sintaxe de pesquisa assumiu a forma «*allintitle: cinema + education + "social networks"*». No entanto, não foram devolvidas quaisquer correspondências no conjunto dos artigos indexados pelo *Google Scholar*.

A alternativa de refinar a pesquisa, aplicando os descritores às palavras-chave, não se tornou possível visto que o *Google Scholar* não permite a pesquisa por este tipo de dados, porquanto restringe as pesquisas apenas às opções “título” e “a qualquer parte do texto”. Assim, e exemplificando, redefinimos a pesquisa utilizando a segunda opção, isto é, aplicámos a mesma sintaxe em qualquer parte do texto, tendo-nos sido devolvidas 17.600 referências. Tal resultado é fruto da procura indiscriminada dos descritores em qualquer parte do texto, não tendo em conta o contexto de utilização. Ou seja, a identificação dos descritores ao longo do texto não significa que sejam utilizados pelos autores para se referirem aos temas em causa, o que teria que ser verificado caso a caso, demasiado moroso, comprometendo o cronograma do estudo, pelo que não foi considerado.

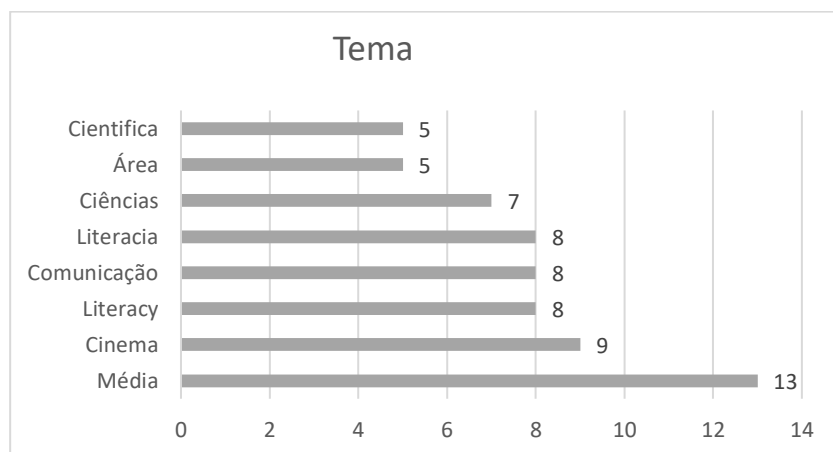
Portanto, e face aos resultados anteriores, decidimos dar como concluída a linha definida para a pesquisa anterior e iniciar outra, com outras características. Optámos, então, por uma sistematização do conhecimento às publicações de determinados autores, com trabalho científico reconhecido nas temáticas em causa, por outras palavras, um mapeamento por autor/tema. Atendendo à experiência recolhida na primeira aproximação ao enquadramento teórico, seleccionámos o autor Vítor Reia-Baptista (1954-2018), uma vez que dedicou a sua investigação científica a temas como a literacia fílmica e a literacia dos *media* em contextualizações culturais do cinema. Além disso, exerceu funções de grande relevância internacional em torno destas temáticas, tais como, entre outras: membro do Grupo de Peritos da Comissão Europeia em Literacia dos *Media*; consultor do *British Film Institute* para o projeto *European Film Literacy*; coordenador do Laboratório de Estudos Fílmicos do Centro de Investigação em Artes e Comunicação. Participou, ainda, em vários projetos da Comissão Europeia, nas referidas áreas.

Numa primeira abordagem às publicações deste autor, referenciadas no RCAAP, encontrámos 42 documentos. O Gráfico II.1 (abaixo) mostra a sua distribuição por tema,

## II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

dos quais se destaca o “Cinema”, com 9 ocorrências, expectável, dado ser um dos descritores selecionados para este nosso mapeamento, os quais consideramos para constituírem o *corpus* de análise, conforme sistematizado no Quadro II.1, no âmbito da referida pesquisa.

Gráfico II.1 - Distribuição por tema



Fonte: o autor.

Quadro II.1 - *Corpus* de análise

| # | Autoria / Ano / Título / Link  |
|---|--|
| 1 | Reia-Baptista, Vítor (1995)<br>Pedagogia da comunicação, cinema e ensino: dimensões pedagógicas do cinema<br><a href="https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:sapientia.ualg.pt:10400.1/9120">https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:sapientia.ualg.pt:10400.1/9120</a>   |
| 2 | Reia-Baptista, Vítor (2008)<br>Multidimensional and multicultural media literacy. Social challenges and communicational risks on the edge between cultural heritage and technological development<br><a href="https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:sapientia.ualg.pt:10400.1/9135">https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:sapientia.ualg.pt:10400.1/9135</a> |
| 3 | Fernández, Olivia (2011)<br>Luis Buñuel en la Clase de Español/LE: diseño de actividades a partir de Los Olvidados y Nazarín<br><a href="https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:sapientia.ualg.pt:10400.1/1759">https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:sapientia.ualg.pt:10400.1/1759</a>  |
| 4 | Reia-Baptista, Vítor & Moeda, José (2011)<br>Algumas notas sobre o Cinema Português depois do 25 de Abril de 1974<br><a href="https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/4489">https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/4489</a>   |

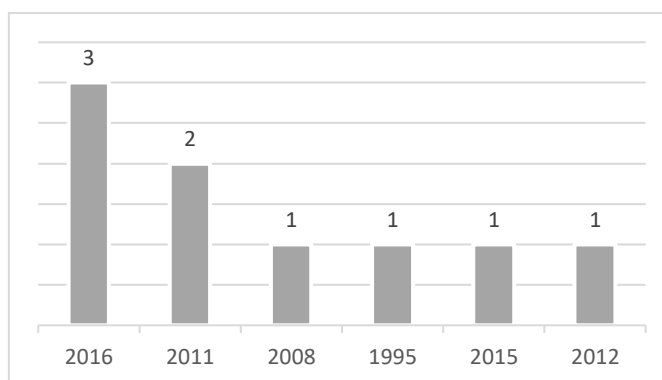
|   |  |
|---|--|
| 5 | Reia-Baptista, Vítor & Moeda, José (2012)<br>Algumas notas sobre o cinema português depois do 25 de Abril de 1974<br><a href="https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/4489">https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/4489</a>   |
| 6 | Araújo, Denize Correa & Reia-Baptista, Vítor (2015)<br>Imagens e memórias das ditaduras: subjetividades est(ética)<br><a href="https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:sapientia.ualg.pt:10400.1/6760">https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:sapientia.ualg.pt:10400.1/6760</a>  |
| 7 | Silva, Bruno, Tavares, Mirian, Costa, Susana & Reia-Baptista, Vítor (2016a)<br>Os caminhos que se bifurcam: hipóteses de interatividade para o cinema do futuro<br><a href="https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:sapientia.ualg.pt:10400.1/9107">https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:sapientia.ualg.pt:10400.1/9107</a> |
| 8 | Silva, Bruno, Tavares, Mirian, Costa, Susana & Reia-Baptista, Vítor (2016b)<br>Considerando o tempo (e o cinema [interativo]) – primeira parte<br><a href="https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:sapientia.ualg.pt:10400.1/9106">https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:sapientia.ualg.pt:10400.1/9106</a>                  |
| 9 | Silva, Bruno, Tavares, Mirian, Costa, Susana & Reia-Baptista, Vítor (2016c)<br>Considerando o tempo (e o cinema [interativo]) – segunda parte<br><a href="https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:sapientia.ualg.pt:10400.1/9107">https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:sapientia.ualg.pt:10400.1/9107</a>                   |

Fonte: o autor.

Começando por caracterizar este *corpus* de análise, verificamos que Vítor Reia-Baptista é autor em 8 documentos (num deles consta como orientador de uma dissertação de mestrado), sendo que em 2 é o único autor.

Analisando a data de publicação, cujos resultados se sistematiza visualmente no Gráfico II.2, observa-se que o ano de 2016 é o ano com mais ocorrências (3), seguindo-se o ano de 2011 (com 2 ocorrências). Isto é, o ano em que o autor teve mais publicações sobre Cinema foi o de 2016.

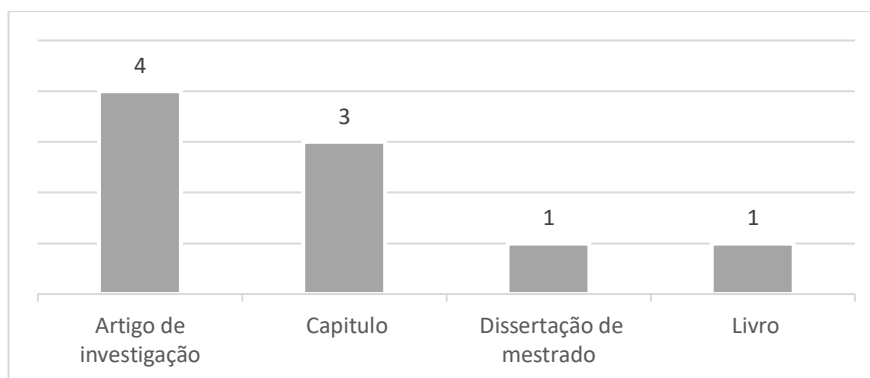
Gráfico II.2 - Data de publicação



Fonte: o autor.

Quanto ao tipo de documentos (cf. Gráfico II.3), verificámos que o *corpus* de análise é constituído por 4 artigos de Investigação, seguido de 3 capítulos de livros e da existência de 1 livro.

Gráfico II.3 - Tipo de documento



Fonte: o autor.

Analisando o repositório institucional que arquiva cada um destes documentos, observámos que 8 estão no *Sapientia* - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve e 2 no repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. Interpretamos o facto de a maior parte dos documentos estarem arquivados no repositório da Universidade do Algarve como expectável, porque Vítor Reia-Baptista foi professor desta instituição, na qual realizou a sua carreira de docência e de investigador.

Finalmente, caracterizámos o *corpus* de análise quanto às palavras-chave indicadas nos documentos, para além do termo “Cinema” que, como é óbvio, está presente em todos. Assim, verificamos a existência das seguintes, todas com 2 ocorrências: “*digital*”, “*literacy*”, “*plataform*”, “*experimentation*”, “*narrative*”, “*interactivity*”, “*media*” e “*português*”. Conclui-se que algumas delas são evidências que os respetivos documentos poderão abordar, ainda que discretamente, o tema das Redes Sociais no contexto do Cinema, merecendo, seguidamente, uma leitura mais detalhada.

Para a etapa da análise do *corpus*, procedemos à leitura dos documentos identificados. Por uma questão de eficiência, concentrámos a leitura nos resumos disponibilizados pelo RCAAP, obtendo, desta forma, os dados mínimos necessários para a análise. Alertamos para o facto de as referências aos documentos do *Corpus* de análise serem apresentadas nesta parte do texto com os respetivos apelidos dos autores em maiúsculas, para diferenciar das restantes referências bibliográficas.

Para analisar os aspetos estudados nos documentos que compõem o *corpus* elaborámos o Quadro II.2, a partir do qual é possível concluir que os temas estudados não se concentram

apenas na relação do cinema com a educação, mas também na compreensão deste enquanto fenómeno social.

Quadro II.2 - Aspetos estudados

| <b>Referência</b>                             | <b>Aspetos estudados</b>                                |
|---|---|
| REIA-BAPTISTA (1995)                          | Pedagogia da comunicação, cinema e ensino               |
| REIA-BAPTISTA (2008)                          | Novas literacias  |
| FERNÁNDEZ (2011)                              | O cinema na sala de aula                                |
| REIA-BAPTISTA & MOEDA (2011)                  | Tendências no cinema português contemporâneo            |
| REIA-BAPTISTA & MOEDA (2012)                  | Principais tendências no cinema português contemporâneo |
| ARAUJO & REIA-BAPTISTA (2015)                 | Imagens fílmicas na memória                             |
| SILVA, TAVARES, COSTA & REIA-BAPTISTA (2016a) | Interatividade no cinema do futuro                      |
| SILVA, TAVARES, COSTA & REIA-BAPTISTA (2016b) | Cinema interativo                                       |
| SILVA, TAVARES, COSTA & REIA-BAPTISTA (2016c) | Cinema interativo                                       |

Fonte: o autor.

Na análise aos objetivos dos documentos em causa, encontrámos intenções como “estudar a inclusão de estudos mediáticos nos diferentes níveis de ensino” (REIA-BAPTISTA, 1995), “demonstrar a relevância da análise dos materiais audiovisuais (...) como requisito prévio para a criação e desenvolvimento de actividades pedagógicas” (FERNÁNDEZ, 2011), descobrir as “principais características do desenvolvimento de projectos para cinema em Portugal” (REIA-BAPTISTA & MOEDA, 2011), “refletir sobre o papel dos diversos tipos de memória contemplados nas imagens fílmicas contemporâneas” (ARAUJO & REIA-BAPTISTA, 2015). Embora nem todos os resumos referissem os objetivos dos respetivos estudos, estes permitem perceber que existe uma intenção de investigar a relação do cinema com a educação, tanto no contexto formal, escolar, como no contexto informal. Quanto aos resultados e conclusões dos documentos em análise, observámos que nem sempre eram referidos nos respetivos resumos. Destacamos uma das poucas, proveniente de um artigo de investigação, na qual o autor conclui que “o cinema (...) torna-se um acto de aquisição de conhecimentos e de reflexão crítica sobre uma faceta preponderante da

nossa história cultural recente” (REIA-BAPTISTA, 1995). Mas, noutro documento, adverte que “as tentativas de combinar os *media*, tecnologia e literacia dentro de diferentes ambientes culturais, sociedades e esferas de comunicação pública, (...) nem sempre é fator de enriquecimento cultural e, ao contrário, assume muitas vezes o caráter de algum fenómeno de alienação” (REIA-BAPTISTA, 2008).

Durante a análise ao *corpus* notámos que os resumos disponibilizados no RCAAP constituíram uma limitação a uma análise mais detalhada, não sendo possível estudar questões fundamentais, tais como: Que metodologias foram utilizadas nas investigações que deram origem aos documentos? Quais as limitações encontradas nessas investigações? Que sugestões foram apresentadas para trabalhos futuros? Quais os resultados alcançados? Para ultrapassar esta limitação, sugerimos a realização de uma análise detalhada de cada um dos documentos selecionados para o *corpus*.

Alerta-se também para o facto de Vítor Reia-Baptista ser um autor com publicações anteriores ao início do RCAAP, ou seja, com publicações que datam de antes de 2008, grande parte numa época onde a digitalização das obras ainda não tinha a expressão que veio a adquirir. Tais constatações podem justificar que as pesquisas por este autor no RCAAP não devolvam tantos documentos como seria expectável face à vasta obra que publicou. Também constatámos que o autor publicou muitos documentos a nível internacional, fruto de colaborações com instituições universitárias e de investigação estrangeiras, mas igualmente em resultado da sua participação em diversos projetos transnacionais. Contudo, verificámos, que estas publicações nem sempre são indexadas nos repositórios nacionais, como o RCAAP, este focado na comunidade dos países de língua portuguesa.

Portanto, o facto de estarmos a interrogar um repositório digital português incorpora, *per si*, duas limitações que podem ser constrangimentos a um mapeamento à obra de Vítor Reia-Baptista. Por um lado, a limitação do repositório digital não contar com obras ainda não digitalizadas, e, por outro, a limitação de não incluir obras publicadas no estrangeiro. São duas hipóteses que devem ser equacionadas em futuras investigações. Neste sentido, consideramos pertinente a constituição de um *corpus* de análise das obras do autor tendo

## II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

como referência outro repositório, digital ou físico, representativo do conhecimento científico produzido pelo autor.

### 3. REDES SOCIAIS: A VIDA *ONLINE*

O ser humano é uma construção das redes que o rodeia, designadamente as redes sociais. Ao longo da sua evolução, o homem apercebeu-se que a interação social lhe proporcionava a sobrevivência e o domínio do mundo envolvente. De facto, integramos um mundo dominado por redes e só agora começamos a perceber como as redes nos afetam. A nossa vida social e os nossos comportamentos podem ser influenciados por pessoas que não conhecemos, mas que são amigos dos amigos dos nossos amigos nas redes sociais, da mesma forma que somos influenciados pelas pessoas que conhecemos diretamente. É neste cenário que Recuero (2009) define rede social como “um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas ligações (interações ou laços sociais)” (p. 24). Neste sentido, “é um conjunto de pessoas e das ligações que as unem” (Hoffman & Casnocha, 2014, p. 10).

O advento da *internet* trouxe diversas mudanças para a sociedade. Entre essas mudanças, uma das mais significativa, é a possibilidade de expressão e sociabilização através das ferramentas de comunicação mediada pelos computadores. Assim, as novas ferramentas *web* proporcionam às pessoas a possibilidade de se poderem construir, interagir e comunicar com outras, deixando rastros que permitem o reconhecimento dos padrões das suas interações e a visualização da sua presença nas redes sociais digitais. É que “o ser humano é, antes de tudo um ser social” (Vermelho, Velho, Amanda, & Pirola, 2014, p. 186) e o ambiente digital, segundo estes autores, vem potencializar esta tendência e permitir “estender e ampliar o alcance das redes sociais tradicionais para tornar possíveis novas formas de socialidade”<sup>8</sup> (Rheingold, 2012, p. 192).

Constata-se que antes da revolução digital já se refletia sobre as dinâmicas, estruturas e organização social da nossa vida, na altura, exclusivamente *offline*. A revolução digital ocorrida no fim do século XX, cujos efeitos passámos a experienciar na primeira década deste século, criou um ambiente propício à virtualização das redes sociais. Por isso, sublinhamos que ao longo deste texto, quando referimos o conceito de «Redes Sociais»

---

<sup>8</sup> Tradução livre; no original: “extend and amplify the reach of traditional social networks to make new forms of sociality possible” (Rheingold, 2012, p. 192).

estamos a situar-nos no campo das redes sociais digitais *online*, isto é, a considerar plataformas *online*, tais como os exemplos do Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn, Youtube, TikTok.

Este cenário mostra que as redes sociais são um campo de estudo complexo que não deve ser analisado superficialmente. É neste sentido que abordamos algumas particularidades consideradas relevantes para o contexto desta investigação.

Para compreendermos melhor a importância de viver em rede propomos que se perspetive o princípio de que “o todo é mais que a soma das partes” (Gispert, 1999). É uma inspiração na teoria da *Gestalt*<sup>9</sup>, segundo a qual um conjunto de seres humanos tem propriedades que não existem individualmente e que assim lhes permitem produzir coisas que antes não seria possível.

O estudo “O problema do pequeno mundo”<sup>10</sup> (Milgram, 1967) demonstrou que a expressão “o mundo é pequeno” não é apenas um *cliché*, e que cada ser humano está ligado a qualquer outro ser humano por um surpreendente pequeno número de pessoas. Tal parece confirmar o “que se verifica com frequência que, quando alguém conhece uma pessoa nova, conclui existir uma terceira pessoa que ambos conhecem” (Lopes & Cunha, 2011, p. 17).

Atualmente, as tecnologias digitais ocupam um papel central nas profundas mudanças na nossa vida social “e a velocidade do processo tem sido estonteante” (Recuero & Zago, 2020, p. 12). Castells (2011) vem propor uma conceção de rede social que alia a vertente social à tecnológica, sendo que “o que torna as atuais redes sociais diferentes é precisamente o facto de serem suportadas por uma infraestrutura tecnológica digital que não só lhes permite ultrapassar os constrangimentos do tempo e do espaço” (Dias, 2014, p. 56). A partir do momento em que a tecnologia passou a mediar as relações sociais e que o comum cidadão se tornou digital, as ligações entre os cidadãos foram encurtadas. Cada cidadão tornou-se um nó numa rede digital. Uns são nós com poucas ligações e outros são «super»

---

<sup>9</sup> *Gestalt* provém do alemão, que significa “forma”. Em psicologia é utilizada para expressar o todo. É uma teoria impulsionada por Max Wertheimer (1880-1943), que estuda como os seres humanos percebem as coisas.

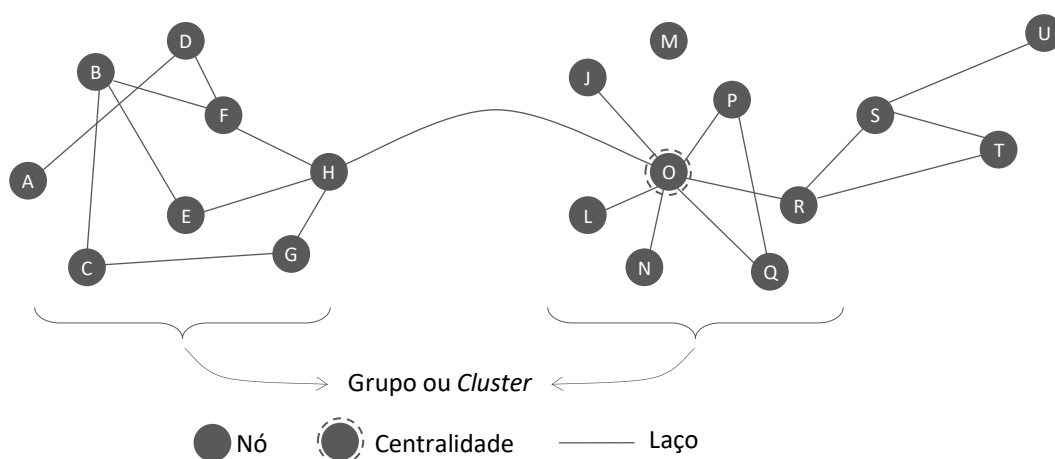
<sup>10</sup> Tradução livre; no original: “*The Small World Problem*” (Milgram, 1967).

nós com inúmeras de ligações, o que lhe atribui um maior valor social. Para Lopes & Lopes (2011), cada pessoa tem o seu “valor social” nas redes em que participa, o que influencia as outras pessoas com quem se relaciona.

Ao contrário do que o senso comum possa induzir, a forma como as redes sociais estão estruturadas não é aleatória. Existem muitos elementos e características que devemos considerar, como de seguida nos ocupamos.

Embora a temática das redes sociais digitais seja complexa e se desdobre noutros conceitos próprios das ciências sociais entendemos pertinente fazermos uma pequena aproximação, mais direcionada ao contexto desta investigação. Neste sentido, podemos identificar elementos, com dinâmicas próprias e característicos, que convém abordar para que se entenda melhor a forma como funcionam as redes sociais, tais como: nós, laços (fortes, fracos, latentes), reciprocidade, centralidade, individualismo e pontes (cf. Figura II.3).

Figura II.3 - Representação de uma rede



Fonte: o autor.

Os nós de uma rede são as pessoas nela envolvidas, também designadas por atores ou nódulos; numa rede social digital, podem ser os nossos perfis – neste caso, os nós são os nossos próprios perfis, os dos nossos amigos e os de todas as outras pessoas às quais não estamos ainda ligados, assim como as organizações que também lá tenha uma página (na rede). Por exemplo, na Figura II.3, o «A» é um nó, assim como todos os símbolos identificados com uma letra. Cada um destes nós atua de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais. Através da sua interação expressam elementos e características de sua personalidade ou individualidade. Segundo

Recuero (2009), são construções plurais de um sujeito, representando múltiplas facetas de sua identidade” (p. 30).

Os laços sociais são as ligações, ou relações, que se estabelecem entre os nós de uma rede, através das interações sociais que são estabelecidas. Estes laços podem ser analisados quando à sua força. Segundo Granovetter (1973), “a força de um laço é uma combinação (provavelmente linear) da quantidade de tempo, intensidade emocional, intimidade (confiança mútua) e serviços recíprocos que caracterizam um laço”<sup>11</sup> (p. 1361). Por exemplo, na Figura II.3, podemos verificar que todos os “nós” estão ligados por uma linha que representa os laços. O cofundador do LinkedIn, Reil Hoffman, aconselha-nos a alimentar e a cuidar dos nossos laços sociais para eles crescerem. Se os negligenciarmos eles morrem porque “as relações [os laços] são organismos vivos” (Hoffman & Casnocha, 2014, p. 116). As novas plataformas de redes sociais proporcionam uma grande flexibilidade na manutenção e criação de laços sociais, uma vez que permitem que estejam dispersos, tanto geográfica como temporalmente. Isso quer dizer que as redes sociais digitais permitem às pessoas formas de manter laços sociais mesmo separadas a grandes distâncias. Estes laços são fortes ou fracos de “acordo com o grau de intimidade, sua persistência no tempo e quantidade de recursos trocada” (Recuero, 2009, p. 43), e nem sempre são fáceis de serem percebidos nas redes sociais digitais.

Os laços fortes são, então, aqueles que se caracterizam pela intimidade, pela proximidade e pela intencionalidade em criar e manter uma ligação entre duas pessoas (Recuero, 2009). Assim, ligações fortes implicam que as pessoas que as formam são parecidas, não existindo uma grande variedade de informação. Segundo Rheingold (2012), em redes altamente agrupadas, e onde a afinidade entre os membros é muito alta, todos recebem as mesmas notícias, partilham as mesmas opiniões e procuram a mesma informação. Por um lado, é uma vantagem, porque iremos aceder à informação que nos interessa, mas, por outro lado, também pode ser desvantajoso, dado que podemos estar sempre a visualizar o mesmo tipo de informação, sem diversidade.

---

<sup>11</sup> Tradução livre; no original: “The strenght of a tie is a [...] combination of the amount of time, the emotional intensity, the intimacy [...] and the reciprocal services which characterize the tie” (Granovetter, 1973, p. 1361).

Já os laços fracos caracterizam-se por relações esparsas, que não traduzem proximidade e intimidade, um pouco em oposição aos laços fortes. São “constituídos pelas interações mais pontuais e superficiais, enquanto os fortes, pelas relações de amizade e intimidade” (Recuero, 2009, p. 62). Rheingold (2012) defende que são os laços fracos que estabelecem a ligação entre grupos, constituindo laços fortes entre si. Sem eles os grandes grupos (*clusters*, segundo o mesmo autor) seriam ilhas isoladas, e não funcionariam como verdadeiras redes, não tendo possibilidade de se ampliarem. O título “A força dos laços fracos”<sup>12</sup>, que Granovetter (1973) escolheu para o seu artigo, parece, *per se*, apontar para a grande importância dos laços fracos. O autor descobriu que as ligações fracas podem ser importantes na procura de nova informação, sendo muito úteis para “acedermos a resolver problemas quando precisamos de informações que, para os outros, são triviais e que envolvem pouco esforço por parte destes para nos ajudar” (Lopes & Cunha, 2011, p. 61). Por fim, Granovetter (1973) sublinhou a importância dos laços latentes, ou ausentes, referindo-os como ligações que já existiram na nossa vida e com as quais perdemos contacto. Podem ser os nossos antigos vizinhos, colegas de escola ou de trabalho, que no passado assumiram um papel importante na nossa vida, anteriormente, mas que na nossa história um afastamento foi provocado, quiçá porque mudamos de cidade, de escola ou de trabalho, entre outros motivos. Por sua vez, Haythornthwaite (2002) observa que um laço latente é um laço para o qual uma ligação está tecnicamente disponível, mas que não foi ativado por uma interação social. Assim têm “potencialidades para se converterem em laços fracos e depois, talvez, tornarem-se laços fortes”<sup>13</sup> (p. 389). Como as redes sociais “tornam possível manter os laços latentes com pouco custo”<sup>14</sup> (Rheingold, 2012, p. 206), os especialistas dão cada vez mais importância à manutenção destes laços para que, a qualquer momento, quando necessitarmos, os poderemos ativar. Das relações entre os nós de uma rede, surge o conceito de grau de separação, definido por Hoffman e Casnocha (2014) como “as pessoas que se encontram dentro da nossa rede

---

<sup>12</sup> Tradução livre; no original: “*The Strength of Weak Ties*” (Granovetter, 1973).

<sup>13</sup> Tradução livre; no original: “*have the potential to be converted into weak ties, and hence perhaps to strong*” (Haythornthwaite, 2002, p. 389).

<sup>14</sup> Tradução livre; no original: “*Now that (...) make it possible to maintain latent ties at a low cost*” (Rheingold, 2012, p. 206).

social” (p. 107) e que nos separam das outras. Por exemplo, na rede social que utilizamos estamos separados por 1 grau dos nossos amigos e em 2 graus dos amigos dos nossos amigos (aos quais não estamos ligados). Um estudo, conhecido por “Seis graus de separação”<sup>15</sup>, citado por Recuero (2009, p. 61), demonstrou que existem 6 pessoas, em média, a separar uma pessoa de qualquer outra, em todo o planeta. São 6 graus de separação, isto é, existe apenas “uma pequena cadeia de [ligações] entre duas pessoas quaisquer” (Recuero, 2009, p. 61). Para alguns autores, o ideal seria até 3 graus de separação, o que é considerado como um “número mágico” (Hoffman & Casnocha, 2014, p. 110). Desta forma, quando necessitássemos de ajuda, de alguém exterior à nossa rede, seria possível contar com os amigos dos nossos amigos (2 graus) ou com os amigos destes últimos (3 graus).

Quanto à reciprocidade, é algo que se “constitui no ato de dar, receber e retribuir, desinteressadamente ou não” (Lana, 2009, p. 15), sendo um importante alicerce das estruturas sociais. A par da confiança dos laços, a reciprocidade é necessária “para haver incremento do capital social” (Macedo, 2014, p. 1930). Na relação com os nossos amigos mais próximos, aos quais estamos ligados por laços fortes, ajudar alguém pode ser considerado um investimento seguro, porque esperamos que tais amigos se sintam em dívida connosco e retribuam os favores. Estudos realizados por McGuire, e relatados por Lopes & Cunha (2011), contrariam estes pensamentos, concluindo que os “pequenos favores [aos laços fracos] são altamente compensadores, apesar do risco” (p. 73). Nestes casos, segundo os referidos estudos, quando ajudamos alguém, essa pessoa tende a ver o nosso gesto como o resultado de um grande esforço da nossa parte, mesmo que ele tenha sido insignificante para nós. No futuro, “a probabilidade de obtermos ajuda por parte dessas pessoas é muito maior”(Lopes & Cunha, 2011, p. 73), o que se poderá revelar crucial para o sucesso da nossa presença na rede. Quando a nossa interação nas redes sociais digitais é movida pela reciprocidade é como estarmos a lançar uma semente que irá germinar lentamente e crescer. Ou seja, mais tarde ou mais cedo iremos ter o retorno, e simultaneamente o nosso capital social estará a crescer exponencialmente e a florir.

---

<sup>15</sup> Tradução livre; no original: “*Six degrees of separation*” (Recuero, 2009, p. 61).

Além disso, as redes sociais permitem que cada pessoa permaneça ligada como um indivíduo e personalize o seu espaço, determinando com quem irá interagir e com quem irá construir laços sociais, “com base nos seus interesses, valores, afinidades e projetos (Castells, 2011, p. 109). As pessoas apropriam-se dos espaços, uns privados e outros públicos, nas redes sociais para construírem a sua identidade digital, o que funciona como “uma presença do «eu» no ciberespaço” (Recuero, 2009, p. 79). Esta construção personalizada da identidade é perfeitamente visível nos casos das plataformas que permitem gerir a nossa individualidade (colocando fotos, informações e características pessoais), as quais, em conjunto com as interações (expondo gostos, paixões, ódios e outros estados de alma), irão definir a nossa presença na rede. Dos pequenos grupos, onde todos se conheciam pessoalmente e partilhavam relações pessoais fortes, evoluiu-se para um individualismo em rede, para Rheingold (2012), um fenómeno emergente que está a redefinir a sociabilidade, cada vez mais centrada nos indivíduos e não nos grupos, famílias, etc. São grupos grandes e dispersos, onde os membros não se conhecem entre si, as relações são vagas, mas com um poder de alcance nunca antes experienciado. O individualismo é assim a base da comunidade, “a pessoa, em vez da família ou grupo, é a unidade primária da conectividade”<sup>16</sup> (Rheingold, 2012, p. 211). Ou seja, a tecnologia mudou o centro da comunidade para o indivíduo.

Já a centralidade pode ser entendida como a popularidade de um determinado nó. Se recordarmos que um nó simboliza uma pessoa presente numa rede, como por exemplo através de um perfil no Facebook, podemos dizer que a popularidade é geralmente associada ao nó central é esse nó para a rede onde se encontra. Se, ao analisarmos a quantidade de ligações de um determinado nó, verificarmos que ele possui um elevado número de ligações, podemos perceber a sua popularidade porque esta “é decorrente (...) da quantidade de [ligações] que um determinado nó possui” (Recuero, 2009, p. 79). Por exemplo, na Figura II.3, o nó simbolizado pela letra «O» representa uma centralidade. Se o considerarmos um perfil de um amigo nosso podemos verificar que tem muitas ligações

---

<sup>16</sup> Tradução livre; no original: “*The person, rather than the household or group, is the primary unit of connectivity*” (Rheingold, 2012, p. 211).

diretas com outros nós, isto é, de um grau. Embora a força dos laços e as interações não estejam representadas na imagem, é bastante provável que os laços sejam fortes e que as interações sejam frequentes, de grande qualidade, confiança e reciprocidade. Podemos então dizer que um indivíduo é central numa rede quando pode comunicar diretamente com muitos outros, ou quando há muitos que o utilizam como intermediário nas suas comunicações. Se analisarmos o processo de comunicações verifica-se que tal “indivíduo ocupa uma posição na rede que lhe permite o contacto direto com muitos outros e começa a ser visto por esses outros como um importante canal de informação”<sup>17</sup> (Freeman, 1978, p. 219). Assim, a centralidade contribui para fortalecer a reputação do indivíduo na rede, mas também a do seu capital social.

Por sua vez, as pontes descrevem a posição na rede que permite a uma pessoa ligar duas redes distintas. Podemos entendê-las como “ligações entre dois indivíduos situados em agrupamentos distintos e não ligados, a não ser por essa ligação que se torna a ponte entre os dois agrupamentos” (Cunha & Callou, 2013, p. 43). Rheingold (2012) acredita que as “pessoas-ponte podem beneficiar da sua posição na rede e, dependendo das suas habilidades sociais, podem ligar ambas as redes”<sup>18</sup> (p. 204). “Estes indivíduos «ponte» são facilitadores do fluxo da informação entre os elos da rede” (Minhoto & Meirinhos, 2017, p. 30). Tanto na vida real, como nas redes virtuais, a nossa localização é uma característica fundamental para as nossas redes. Por exemplo, na Figura II.3 podemos identificar um laço entre os nós «H» e «O», que estão em grupos diferentes. Assim, o nó «O» é uma ponte porque consegue ligar esses dois grupos; também o nó «H» é uma ponte. Uma boa forma de ajudar alguém, aconselha-nos Hoffman & Casnocha (2014), “é apresentá-lo a pessoas (...) às quais de outra forma não teria acesso” (p. 119); estamos assim a servir de ponte de ligação entre os nossos amigos.

Embora o conceito de capital social não seja completamente consensual, de uma forma geral, é aceite que se refere “a um valor constituído a partir das interações entre os atores

---

<sup>17</sup> Tradução livre; no original: “A person who is in a position that permits direct contact with many others should begin to see himself and be seen by those others as a major channel of information” (Freeman, 1978, p. 219).

<sup>18</sup> Tradução livre; no original: “Bridge people can benefit from their position, and depending on the bridge person’s social skills, so can both networks.” (Rheingold, 2012, p. 204).

[nós] sociais” (Recuero, 2009, p. 44). Dada a importância do tema para o objetivo da investigação, propomos um enquadramento dos contributos dos principais autores, que se complementam.

Rheingold (2012) situa a origem do conceito de capital social por volta de 1916, nos estudos que procuraram explicar a boa vontade, companheirismo e solidariedade entre as pessoas em centros comunitários das escolas rurais. Mas, segundo o autor, o conceito atual de capital social surgiu nos anos 1970, quando o teórico social Pierre Bourdieu o descreveu como sendo o conjunto dos recursos disponíveis a uma pessoa e que resultam das relações sociais duradouras. Ainda aquele autor, nos anos 1990, os sociólogos Wellman e Scot Wortley consideraram-no como sendo a qualidade dos laços sociais e de apoio social. Mais recentemente, Robert Putnam popularizou o conceito de “capital social também como uma medida de coesão social”<sup>19</sup> (Rheingold, 2012, p. 218).

Finalmente, Marc A. Smith apresentou-o “como capital de conhecimento e comunhão”<sup>20</sup> (Rheingold, 2012, p. 204), para explicar porque é que os cibernautas despendem tempo, informação e ajuda entre si. Ou seja, “um conjunto de recursos individuais que podem emergir de relações sociais sustentáveis e das capacidades da população – rede ou comunidade – para atingir uma ação coletiva”<sup>21</sup> (Rheingold, 2012, p. 218). Um indivíduo pode explorar o seu capital social para ajudar os outros, beneficiando do que estes podem fazer por ele, mas o capital social também emerge do relacionamento das interações entre grupos e comunidades de relacionamento. A formação destas redes assenta nas pessoas que confiam umas nas outras e na reciprocidade das partilhas, mesmo que por vezes tal não aconteça. Aliás, esta reciprocidade é apontada como um dos elementos essenciais do conceito de capital social.

Por exemplo, focando-nos nas plataformas das redes sociais, o nosso capital social aumenta com ações como fazer “Gosto” (*Like*) nas publicações dos outros, partilhá-las ou

---

<sup>19</sup> Tradução livre; no original: “*Social capital is also a measure of social cohesion*” (Rheingold, 2012, p. 218).

<sup>20</sup> Tradução livre; no original: “*Social capital, knowledge capital, and communion*” (Rheingold, 2012, p. 204)

<sup>21</sup> Tradução livre; no original: “*Capital as both an individual’s stock of resources that can emerge from sustained social relationships and the capacity of a population—a network or community—to accomplish collective action*” (Rheingold, 2012, p. 218).

fazer comentários, além de outros tipos de comportamentos que nos fazem despende algum tempo.

Outros estudos referenciados por Recuero (2009) demonstraram que as redes sociais se constituem “como uma via alternativa para o envolvimento em grupos sociais (...) assim, seriam uma via de construção do capital social” (p. 52). Concluíram ainda que permitem que os seus membros tenham interações que lhes dão acesso a novas comunidades e grupos, enriquecendo o seu capital social, pela apropriação de novas experiências, informações, contactos, entre outros aspetos.

O conceito de capital social está, pois, intimamente relacionado com o de perfil e o de pegada digital, ambos fundamentais para gerir a nossa presença *online* como analisamos a seguir. A forma como construímos a nossa identidade digital (perfil) e como participamos *online* define a ideia que os outros farão de nós, isto é, a “vida é uma performance: tanto *online* como presencialmente”<sup>22</sup> (Rheingold, 2012, p. 139). Por isso, é algo que devemos fazer com um determinado objetivo. Estamos conscientes que, ao vivermos digitalmente, deixamos uma impressão, marcando a influência das nossas participações e a ideia com que os outros ficam acerca de nós, nomeadamente através do nosso perfil e da nossa pegada digital.

Um dos efeitos que as redes sociais têm em muitos de nós é a forma como estão a transformar alguns aspetos da nossa vida social, que até então tínhamos considerado mais abstratos e do domínio privado, mas que agora tornamos mais concretos e públicos. De facto, permitem-nos publicar informações, que antigamente eram orais e efémeras, em formatos facilmente pesquisáveis, partilháveis, difíceis de remover (ao contrário do que se possa eventualmente pensar). Isto tornou tais informações permanentes, quase imortais, com todas as vantagens e os perigos inerentes. Podemos aprender muito sobre as pessoas analisando os seus perfis e o que publicam.

Assim, ao colocarmos informações na rede estamos a construir a nossa pegada digital e ao escolher determinadas características para a identidade estamos a definir o nosso perfil digital. As pegadas digitais e os perfis digitais, juntamente com uma participação consciente

---

<sup>22</sup> Tradução livre; no original: “*Life is a performance, online and face-to-face*” (Rheingold, 2012, p. 139).

e coerente nas redes sociais, podem aumentar a notoriedade de um indivíduo, valorizá-lo e potencializar a sua presença social. Logo, podemos concluir que a *internet* se tornou um meio social, possibilitando uma utilização relacional.

#### 4. CINEMA E EDUCAÇÃO: UMA PANORÂMICA

Desde o início do século XX que o cinema é entendido como manifestação artística. Em 1911, Ricciotto Canudo realizou uma série de palestras, mais tarde publicadas sob o título “Manifeste des Sept Arts” (Canudo, 1923, p. 3), nas quais defendia o cinema como “sétima arte (...) conferindo-lhe um caráter estético” e reconhecendo “o cinema enquanto linguagem, capaz de renovar, transformar e difundir as outras Artes, num projeto de Arte Total” (Brandão, 2008, p. 7). Nas palavras daquele autor:

*Mais cet art de totale synthèse qu'est le Cinéma, ce nouveau-né fabuleux de la Machine et du Sentiment, commence à cesser ses vagissements, entrant dans son enfance. Son adolescence viendra, bientôt, happer son intelligence et multiplier ses rêves. Nous demandons à hâter son épanouissement, à précipiter l'avènement de sa jeunesse. Nous avons besoin du Cinéma pour créer l'art total vers lequel tous les autres, depuis toujours, ont tendu.*

(Canudo, 1911, p. 2).

No início, a exibição dos filmes era a demonstração de uma novidade; a partir dessa altura, o cinema evoluiu, quase naturalmente, para um sentido artístico que extravasava o propósito de entreter e se voltava, também, para si mesmo. As histórias contadas em cada filme passavam a ter construções narrativas com enredos, personagens e outros elementos, incipientes nalgumas das primeiras experiências, além do sentido estético que uma atenção meta-artística, ou autotélica, necessariamente comporta.

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918), cujos campos de batalha se situavam primordialmente na Europa, fez deslocar a produção de filmes do Velho Continente para os Estados Unidos. Hollywood transformou-se, então, no centro da indústria cinematográfica, e o cinema tornou-se num produto de puro entretenimento e alienação de massas, numa lógica comercial e de retorno financeiro. Para Toldo & Lopes (2017), esta ideologia industrial parecia não ter “preocupações com a inovação estética” (p. 172), nem com as opções dos autores, antes privilegiava preocupações comerciais dos produtores. A *Nouvelle Vague*, movimento artístico do cinema francês, que se desenrolou principalmente durante a década de 1960, por seu lado, defendeu “a autoria do diretor na obra cinematográfica e [trouxe] ao cinema, temáticas jovens, heróis antiéticos e rompimentos

com a linguagem clássica” (Toldo & Lopes, p. 173). Tais ideias acabariam por influenciar o cinema industrial produzido por Hollywood, inspirando novos autores e diretores, entre outros, com “novas temáticas e novas proposições estéticas aos filmes” (Toldo & Lopes, p. 173). No entanto, estes autores recordam que a ambivalência do cinema de arte ou de indústria-lazer/entretenimento é uma questão tão antiga quanto o próprio cinema, algo que se reflete na forma como é visto inclusivamente pelos agentes da educação.

A associação entre o cinema e a educação remonta ao início da história cinematográfica (Pinto, Cardoso, & Soares, 2019, p. 5). Já então os produtores e diretores de cinema o consideravam como uma poderosa ferramenta para a formação, educação e reflexão humanas. Ao analisarem a relação entre cinema e educação, Linhares & Ávila (2017) sublinham que o primeiro foi “sempre considerado como um instrumento de lazer aliado ao mercado capitalista com o intuito de manipulação da sociedade” (p. 99), mas, por outro lado, também foi tido como “agente de apoio à aprendizagem”(Linhares, 2017, p. 99). Os autores concluem ainda que esta dicotomia contribuiu para algum afastamento entre o cinema e a educação, e para a não valorização do potencial do cinema nas aprendizagens, uma vez que sempre foi mais associado a um produto de lazer e entretenimento, o que lhe retirava alguma credibilidade, nomeadamente para o senso comum.

Se considerarmos a diversidade de saberes integrados num filme, somos levados a concluir que a sua exibição é muito mais do que um estímulo audiovisual ou uma ilustração da realidade. A utilização do cinema na área da educação é, pois, “um meio de ensino-aprendizagem” (Pinto, Cardoso, & Soares, 2019, p. 5), que permite lançar luz sobre aspetos sociais, culturais, históricos, literários e políticos. Em contexto de sala de aula, a sua utilização é vista por Silva (2014, p. 362) como elemento fundamental para romper barreiras entre o quotidiano da escola e o da vida fora dela, bem como para diminuir separações metodológicas entre o pensar, o sentir e o aprender, ampliando a possibilidade de escuta e de reflexão do aluno. Trevizan & Crepaldi (2009) mencionam que “a linguagem audiovisual é bastante atraente e pode produzir experiências diferenciadas e enriquecedoras na sala de aula” (p. 170). Portanto, como conclui Silva (2014), “os filmes podem ser utilizados como ‘porta de acesso’ a informações geradoras de conhecimento, que não se esgotam em si mesmas” (p. 369). Ou seja, através da análise fílmica, um amplo

processo de percepção e reflexão sobre os saberes e as práticas inerentes à linguagem cinematográfica pode ser ativado, possibilitando a realização de aprendizagens que conduzam à construção de conhecimento. Portanto, concordamos com Linhares & Ávila (2017) quando afirmam que “as aproximações do cinema e da educação são múltiplas e complexas, extrapolando a simples associação do filme ao conteúdo” (p. 89).

De tais aproximações, ou da sinergia entre cinema e educação, surge como fundamental a literacia fílmica. A Comissão Europeia define-a enquanto “a capacidade de ser consciente e curioso na escolha de filmes; a competência de ver criticamente um filme e analisar o seu conteúdo, tanto nos aspetos cinematográficos como técnicos; e a capacidade de manipular a sua linguagem e recursos técnicos num movimento criativo de produção de imagem”<sup>23</sup> (Reia-Baptista, Burn, Reid, & Cannon, 2014, p. 3). Deste modo, e como indicam também os dados recolhidos por Macedo (2014), a literacia fílmica é “mais do que a utilização do filme para a mera ilustração de conteúdos curriculares” (p. 291). Neste contexto, detemo-nos, no ponto seguinte, na evolução da relação do cinema com a educação a nível nacional, e, depois, perspetivamos o próprio PNC.

#### **4.1. Um olhar sobre Portugal**

O reconhecimento das potencialidades do cinema como extensíveis ao âmbito da educação “é praticamente contemporâneo ao surgimento do cinematógrafo” (Duarte, 2020, p. 125). Desde o seu início, os produtores e os diretores de cinema consideraram o cinema como uma poderosa ferramenta para a formação, educação e reflexão do indivíduo na sociedade humana. No caso português, Alves & Saló (2021) recuaram aos anos 20 do século XX – portanto, há 100 anos – para encontrar evidências da importância que o “cinema educativo” despertava na sociedade portuguesa de então. Os autores relatam uma rubrica de opinião publicada em fevereiro de 1921, no extinto jornal *O Século*, na qual se concordava com a influência que o cinema pode ter na educação pública, pois a ação exercida pelo ecrã é muitíssimo mais profunda, considerando ainda que a sua “função era

---

<sup>23</sup> Tradução livre; no original: “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; and the ability to manipulate its language and technical resources in creative moving image production” (Reia-Baptista, Burn, Reid, & Cannon, 2014, p. 3).

proveitosíssima” (Alves & Saló, 2021, 3m50s). No entanto, a referida rubrica alertava igualmente para perigos do acesso a determinados conteúdos fílmicos que podiam “deseducar/perverter” os jovens. No fundo, a rubrica espelha o interesse já sentido na altura pelas potencialidades do cinema para o campo da educação, mas também as preocupações advindas desta relação, algo que atravessou a evolução dos tempos.

Nos anos seguintes, e ainda em Portugal, durante o período do Estado Novo, “o interesse pelo ‘cinema educativo’ levou à consagração de princípios legais num quadro ideológico e político concreto” (Mendes, 2018, p. 33), funcionando “como agente primordial de educação e informação” (Ribeiro, 2010, p. 7) do povo. Neste sentido, operacionalizaram-se várias políticas, destacando-se o Cinema Ambulante, com camiões, munidos de todas as condições técnicas para a projeção de filmes, a percorrem as vilas e aldeias de Portugal, com sessões nos espaços públicos. Na revista Cinéfilo, publicada em julho de 1933, constata-se que tal iniciativa estava já amplamente implantada na maior parte dos países europeus, e era classificada como uma “formidável propaganda política de moral religiosa” (Fragoso, 1933, p. 3), mas também de cultura geral e educação cívica. Entretanto, no campo da educação escolar, Mário de Vasconcelos e Sá (mais tarde considerado um proeminente professor, geógrafo e pedagogo do século XX) advogava “a necessidade de se difundir o cinema nas escolas” (Fragoso, 1933, p. 8), apresentando propostas detalhadas para uma comissão de técnicos de pedagogia e de cinematografia.

Nos anos 50 do século XX, o avanço da história revela exemplos de visionamento de filmes no ensino básico e liceal, mas também a “incorporação do cinema no meio universitário” (Duarte, 2020, p. 131), com os cineclubes a desempenharem “um papel fundamental no campo da educação audiovisual” (Pacheco, 2018, p. 18). Aliás, nas décadas seguintes, associações como os cineclubes, centros de estudos cinematográficos, cinematecas, entre outros, continuaram a impulsionar uma educação pelo cinema, nomeadamente através de sessões fílmicas, organização de cursos dedicados à arte cinematográfica, festivais e outros tipos de iniciativas, algumas delas perdurando até aos nossos dias, com reconhecidos resultados, a exemplo das atividades desenvolvidas pelos “cineclubes de Avança, Viseu, Faro e Viana do Castelo”, apontadas por Pacheco (2018, p. 20).

Com a revolução e a democratização da sociedade portuguesa surge, depois de 1974, “uma nova visão e objetivos para o sistema educativo português” (Moreira, 2017, p. 14). A utilização do cinema em contexto educativo perde a carga propagandística, começam a criar-se condições de acesso generalizado aos meios de gravação e reprodução nas escolas, possibilitando “algumas iniciativas de professores (...) que utilizavam o audiovisual e o cinema com objetivos pedagógicos e didáticos na sala de aula” (Mendes, 2018, p. 53). As atividades promovidas por outros agentes, como os cineclubes, continuaram a ser relevantes, não apenas pela exibição, mas, sobretudo, enquanto espaços de discussão e aprendizagem através do cinema: estes outros agentes são “parceiros privilegiados em atividades de promoção da literacia fílmica nas escolas” (Neves, 2011, p. 56).

A última década do século XX vê surgir duas experiências que antecederam o PNC e, cada uma contribuiu para o seu desenho. Assim, em 1991, é formado o Grupo de Trabalho de Cinema e Audiovisual (coordenado pelo crítico e cineasta português Lauro António), com o objetivo de iniciar “um projecto de iniciação à linguagem e história cinematográfica para escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário” (Lobo, 1999, p. 98). Mudanças governamentais impediram a iniciativa de ser colocada totalmente em prática, mas, contudo, Camacho (2018, p. 21) sublinha que foi possível “formar verdadeiras videotecas em algumas escolas com o intuito de exibir filmes partindo de uma conceção destes como obras de arte (e não, exclusivamente, como meros recursos das respetivas disciplinas)”.

Na sequência do quadro teórico criado pelo grupo de trabalho anterior, surge, em 1997, a outra iniciativa marcante para o PNC: o projeto Juventude-Cinema-Escola (JCE). Geograficamente enquadrado na região do Algarve, desenvolvido pela Direção Regional de Educação do Algarve (DREALG), em parceria com o Cineclube de Faro, adotou o lema “Ver, aprender, amar cinema”, visando “promover a interligação entre a juventude (num sentido etário alargado), o cinema e a escola” (Lobo, 1999, p. 139). Como estratégia de trabalho, propôs-se intervir tanto ao nível dos professores e dos alunos, como ao nível do mercado de distribuição. Deste modo, começou por investir na formação de professores, sistemática e contínua, em torno das linguagens cinematográficas, permitindo o desenvolvimento de um papel autónomo dos docentes na condução das atividades de exploração do cinema

nas escolas, constituindo-os como promotores de novas e enriquecedoras experiências. Junto dos alunos, a intervenção foi delineada segundo os respetivos níveis de ensino, de forma a que o programa acompanhasse o seu percurso escolar. Quanto à estratégia de incluir no programa o mercado de distribuição, o JCE previu a sensibilização dos parceiros económicos, por exemplo, para a disponibilização de cópias de filmes e locais de exibição a preços reduzidos. Mas ensaiou igualmente acordos com os exibidores locais para a existência de entradas a preços reduzidos em determinados filmes, como estratégia para criar público para o cinema na região e, conseqüentemente, um previsível aumento das entradas e proveitos financeiros das respetivas entidades.

Segundo Lobo (1999), criadora e ex-coordenadora do JCE, o grande objetivo era “formar um novo público para o cinema” (p. 142), consciente das mudanças de consumo de cinema que então já se faziam notar. Para tal, era necessário facultar meios que estimulassem “a intervenção autónoma dos jovens enquanto utilizadores das linguagens cinematográficas” (Lobo, 1999, p. 143), tornando-os “espectadores com outros critérios de exigência” (Lobo, 1999, p. 145). Identificamos ainda, na génese do JCE, “objectivos de carácter sócio-afectivo, isto é, de uma aprendizagem do espectador enquanto cidadão com hábitos de civilidade, livre, consciente e crítico nos seus hábitos culturais” (Lobo, 1999, p. 144). Por outras palavras, o propósito de incutir nestes espectadores a aprendizagem de saberes que os tornarão cidadãos melhores e mais conscientes num mundo altamente mediatizado.

#### **4.2. O Plano Nacional de Cinema**

É perante este cenário em torno da relação do Cinema com a Educação, em desenvolvimento ao longo do último século, que o Plano Nacional de Cinema (PNC) começa a ser desenhado no ano letivo de 2012/2013, procurando replicar a nível nacional “a já conhecida metodologia desenvolvida pelo JCE” (Pacheco, 2016, p. 32), “numa conjuntura de dinamização de várias experiências e projetos que o antecederam, [que] coexistem com ele” (Mendes, 2018, p. 33).

O PNC começou por abranger 23 escolas (Moreira, 2017, p. 24) do Porto, Braga, Lisboa e Faro (Correia, 2014, p. 66), contando com uma lista de 37 filmes (Moreira, 2017, p. 24) a programar nas várias escolas e ciclos escolares. Em 2020, ano de referência para o nosso

estudo, estava presente em 257 escolas (PNC, 2020, p. 16), de todos os distritos de Portugal continental, assim como nas regiões autónomas dos Açores e Madeira e ainda na maior parte dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), através de Escolas Portuguesas no Estrangeiro (PNC, 2020, p. 16), disponibilizando uma lista de filmes de referência com 218 obras (PNC, 2019, pp. 4-27). Segundo o 1.º boletim de notícias do ano letivo de 2020-2021 (PNC, 2020), as atividades do PNC neste período envolveram “mais de 1.000 professores e cerca de 60.000 alunos” (p. 15). No mesmo boletim faz-se referência à necessidade de investimento nos meios digitais para reforçar a identidade do PNC junto das escolas: é o caso do desenvolvimento de um *website* próprio, da disponibilização de uma plataforma própria de filmes *streaming* e do reforço da presença nas redes sociais digitais.

Detendo-nos agora nas políticas públicas, o PNC começa por encontrar elementos enquadradores nas propostas da “Comissão Europeia (...) no âmbito das políticas europeias para o audiovisual e da Estratégia de Lisboa” (Pacheco, 2018, p. 27), e no plano de desenvolvimento estratégico da União Europeia para a primeira década do milénio. Neste último documento já se enunciavam preocupações resultantes da sociedade da informação, perspetivando-se, no entendimento de Carvalho (2012), políticas audiovisuais na União Europeia, no sentido de uma “efetivação de uma sociedade europeia da informação e dos *media* Inclusiva” (p. 18). Neste contexto, Mendes (2018) refere que “têm vindo a ser concebidos em vários países europeus protótipos diversos para a educação fílmica/cinematográfica” (p. 35), concluindo que, embora se diferenciem entre si pela ligação mais direta com os respetivos sistemas educativos nacionais e por apresentarem inúmeras variações e diferentes opções de método, apresentam alguns denominadores comuns, a saber: a aprendizagem do filme enquanto forma de arte, a capacidade de desenvolver apreciações críticas sobre os filmes através da aplicação de diversos modelos de análise fílmica, o conhecimento de patrimónios fílmicos nacionais e a aquisição de competências várias ao nível do saber ver/fazer um filme. A autora destaca ainda documentos que, de certa forma, espelham o que tem sido concebido a nível europeu, designadamente: *Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe* (Burn & Reid, 2012); *Pour une politique européenne d'éducation au cinéma* (Lardoux, 2014);

*Showing films and other audiovisual content in European Schools – Obstacles and best practices* (European Union, 2015); *A Framework for Film Education* (British Film Institute, 2015). Em suma, tais publicações encontram eco nas preocupações fundadoras do PNC e nos seus objetivos, nomeadamente uma forte convicção na democratização e importância do acesso ao cinema pelas crianças e jovens “em diálogo permanente com o currículo” (Mendes, 2018, p. 47).

O PNC surge, então, como programa de literacia para o cinema junto do público escolar e de divulgação de obras cinematográficas nacionais: uma iniciativa do governo português, implementada a partir de 2013, para garantir instrumentos essenciais à leitura e interpretação de obras cinematográficas junto dos alunos das escolas. O Relatório de Execução de 2014-2015 (PNC, 2015) expõe a sua principal missão: formar públicos escolares para o cinema, “garantindo-lhes os instrumentos básicos de «leitura» e compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, despertando-lhes o prazer para o hábito de ver cinema ao longo da vida, bem como o hábito de valorizar o cinema enquanto arte junto das escolas e da restante comunidade educativa” (p. 5).

Institucionalmente, o PNC continua a ser uma iniciativa interministerial, que envolve o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, em colaboração protocolada com a Direção-Geral da Educação (DGE), o Instituto do Cinema e do Audiovisual (ICA) e a Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema (CP-MC). Articula-se ainda com o recente Plano Nacional das Artes (PNA), cuja Comissão Científica integra, com vista a potenciar “o acesso dos cidadãos à fruição artística e produção cultural, corrigindo as desigualdades nesse acesso” (PNA, 2019, p. 23), em particular às crianças e aos jovens, através da comunidade educativa. No quadro das parcerias com outros programas e planos, continua a desenvolver sinergias com o Plano Nacional de Leitura, o Programa de Educação Estética e Artística, a Rede de Bibliotecas Escolares e a Rede Portuguesa de Museus (PNC, 2020, p. 1).

Como objetivos, o PNC continua a propor-se promover a literacia na leitura e interpretação de imagens em movimento, aprofundar a capacidade de interpretação dos filmes e refletir sobre a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, social e pessoal. A sua visão enquadra-se, portanto, numa visão de que o cinema no contexto da educação pode ser

compreendido nas dimensões estética, cognitiva, social e psicológicas, e que é, pois, possível abordá-lo “como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos” (Fantin, 2007, p. 1).

Para a coordenadora do PNC, o seu aparecimento lançou um conjunto de novos desafios, sendo essencial traçar “diretrizes que se jogam entre a tradicional instrumentalização disciplinar (...) do cinema e a mais recente apropriação do entendimento do cinema como arte integral nos meios educativos” (Mendes, 2018, p. 33). O PNC assume a finalidade de preparar os alunos para melhor interpretarem o cinema e serem melhores consumidores de filmes, mas também de os formar pela experimentação prática das técnicas cinematográficas. Numa primeira abordagem, verificamos que os objetivos do PNC estão associados a uma perspetiva tradicional do cinema, porém, conforme antes aludimos, também “visa formar novos públicos, novos espectadores para o Cinema” (Moreira, 2017, p. vii), o que abre espaço à evolução para melhor se adaptar às características e necessidades desses públicos. De facto, quando Moreira (2017) recorda que o PNC pretende criar um “novo tipo de espectador que não frequente unicamente as salas comerciais” (p. 4), remete para a realidade de, atualmente, estarmos afastados do modo mais tradicional de ver filmes. Também como antes referimos, os novos estilos de vida digital permitem que nos possamos transformar em consumidores de cinema noutros espaços e com outros recursos (*internet, smartphones, etc.*), nos quais e com os quais interagimos de formas até há pouco tempo impensáveis. Se no passado ir ao cinema era um acontecimento de alguma importância e formalidade – com lugar marcado numa sala de espetáculos com lotação para centenas de espectadores, hoje ver um filme pode ter lugar em qualquer hora e lugar, assim consubstanciando uma atividade quotidiana e informal. Recordando, Gumbrecht (2014, p. 87) observa, a este propósito, que muitos consumidores experienciam o cinema sozinhos, numa espécie de redução do seu corpo à posição de sentado em frente a um ecrã mínimo. De facto, o público atual inclui gerações que se habituaram a ver conteúdos audiovisuais a partir de meios, media e formatos muito diversificados e diferentes dos até recentemente mais utilizados. Torna-se, pois, necessário trazer estas novas gerações para o cinema, na sua polissemia plural de espaço e tempo, e ainda, de acordo com Fantin (2007, p. 1), que citamos de novo, de “instrumento, objeto de

conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos”. Ao promover o encontro de novas gerações com o cinema, conforme preconiza também o PNC, será possível fazer (res)surgir o cinema como forma de melhor interpretar a essência da imagem em movimento e, simultaneamente, enquanto estratégia de capacitação para o domínio das literacias para os *media*. O PNC encontra, então, um outro campo de trabalho, investigação e crescimento.

## 5. A MÉDIA-ARTE DIGITAL

A génese da presente investigação reporta-se à necessidade de estudar a presença do PNC nas redes sociais, espaços online, numa proposta Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC), da Universidade do Algarve (UAlg), que se materializou na candidatura ao financiamento no âmbito do programa “Bolsas de Doutoramento” da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

Dado que o CIAC desenvolve investigação “na área dos estudos artísticos e culturais, da comunicação [...], dos estudos literários, [...] associando a produção de plataformas de difusão ao estudo das formas de comunicação do conhecimento científico” (CIAC, 2023), ou seja, dado que assume um carácter interdisciplinar, tendo por objetivos, entre outros, desenvolver investigação aplicada e redes de investigação em artes (no seu sentido mais amplo) e comunicação, optou-se realizar a tese, estudo em ambiente académico, no contexto do programa de Doutoramento em Média-Arte Digital (DMAD), visto ser um curso acolhido por aquele centro de investigação, mas, também, por possibilitar uma articulação adequada entre as diferentes temáticas dos referenciais teóricos respetivos.

O DMAD é um curso criado pelo Departamento de Ciências e Tecnologia da Universidade Aberta (UAb) em associação com a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UAlg, visando formar para “competências de investigação-ação para as mais diversas áreas de intervenção da Média-Arte Digital / arte multimédia, ao nível da experimentação, desenvolvimento e reflexão artística, tecnológica e comunicacional” (DMAD, Doutoramento em Média-Arte Digital, 2023). Segundo o guia da 6.<sup>a</sup> edição do curso (edição de referência para a parte curricular da tese), a Média-Arte Digital (MAD) é entendida “como a arte que utiliza a tecnologia da *media* digital como processo (meio) e/ou como

produto (resultado final) onde a tecnologia constitui uma ferramenta ao serviço do engenho criativo (artístico, cultural, educacional, lúdico, entre outros) ou como um motor para inovação ao nível da criação de novas formas e discursos estéticos que exploram a expressividade informativa, sensorial e interventiva dos conteúdos multimédia” (DMAD, 2018, p. 4).

Importa, assim, perspetivar os principais conceitos da Média-Arte Digital que se articulam com a tese. A MAD é um campo interdisciplinar que combina arte, tecnologia e meios digitais, com a finalidade de explorar e experimentar novas formas de expressão artística por meio do uso criativo de ferramentas e técnicas digitais. Veiga, Bidarra e Araújo (2023) recordam que o “conceito de MAD é o resultado da evolução, não só de movimentos estéticos e artísticos ao longo dos últimos cem anos, mas também da constante evolução da tecnologia e da ciência, apresentando-se num estado de fluxo e transformação constantes” (p. 10).

Também Marcos (2017) nos lembra que os “meios digitais constituem hoje uma parte fundamental da construção e sustentação dessa sociedade de informação, considerando aqui especialmente os dispositivos, a infraestrutura e a tecnologia computacional que permitem a geração (captura/sintetização), a transformação, a apresentação ou exibição e a comunicação da informação em formato digital” (p. 130). Assim, acrescenta, as TIC “influenciam hoje fortemente, por exemplo, a forma como hoje compreendemos, criamos e consumimos arte e cultura” (Marcos, 2017, p. 130). O autor defende que a crescente utilização dos dispositivos tecnológicos de comunicação (como os smartphones) e as ferramentas digitais associadas à *web* 2.0 (como as redes sociais), impulsiona uma evolução acelerada, da colaboração em rede, seja na criação ou na partilha de conteúdos digitais.

Apesar de a arte digital ter o seu advento nos meios artísticos no final do século passado, ainda aquele autor constata influências que percorrem todo o século XX como: conceitos de virtualidade; volatilidade; controle baseados em instruções; aleatoriedade controlada; interatividade; o papel do espectador/fruidor ativo e a contribuição dos *media* comunicacionais. Tais características têm definido a arte e a cultura digital como a arte produzida em ambientes computacionais digitais, recorrendo ao meio digital/computacional como ferramenta e como matéria prima. Neste quadro, a MAD surge

como uma especialização da arte digital em que a matéria prima base principal são os *media* ou os meios digitais. Assim, o termo '*media*' significa, então, o "meio de comunicação ou difusão de informação, sendo que a media-arte digital se refere à arte criada [...] recorrendo à *media* ou meios de comunicação/informação digitais" (Marcos, 2017, p. 132).

Destacamos ainda a contribuição de Ascott (2003) que, nos anos 1960, enfatizou a importância da participação do público nas obras de arte digitais, defendendo que permite uma interação mais direta e participativa entre o público e a obra de arte, desafiando as noções tradicionais de arte estática. Apresentou, assim, o termo Arte Comportamental<sup>24</sup>, através da qual o "artista, o artefacto e o espetador, todos ficam envolvidos num contexto comportamentista, cujo objetivo é atrair o espetador para uma participação ativa" (Veiga, 2017, p. 110). De realçar que, numa época anterior à generalização dos computadores, Ascott via a interatividade em formas de expressão baseadas em computadores como um assunto emergente nas artes, tornando-se uma das características fundamentais da MAD (Marcos, 2017), a par da virtualidade e da aleatoriedade. Desta forma, os "conceitos-chave das áreas da computação, como a interatividade, a participação e a imersão, são hoje parte dos discursos da arte contemporânea" (Fernandes-Marcos, Mucheroni, & Pereira, 2023, p. 17).

O papel de espetador/fruidor ativo é, também, central à MAD, na medida em que cada indivíduo deixa de ser um simples observador para se assumir como um "observador-ator-interventor, aquele que interagindo, pode alterar o próprio artefacto artístico e o seu contexto de fruição" (Marcos, 2017, p. 130). Em suma, por via da interatividade, "o espectador torna-se participante na obra/artefato, podendo influenciar o seu estado, criando novas instâncias" (Fernandes-Marcos, Mucheroni, & Pereira, 2023, p. 18).

Outra das características presentes na MAD, que destacamos para o nosso estudo, é a transdisciplinaridade, porque o objeto de investigação exigiu uma articulação entre várias áreas de conhecimento, conforme se evidencia no enquadramento teórico. Para o nosso contexto, recupera-se o entendimento da transdisciplinaridade como traduzindo uma

---

<sup>24</sup> Tradução livre; no original: "*Behaviourist Art*".

integração das ciências naturais, sociais, da saúde e outras, no contexto das humanidades, de forma a cruzar as suas fronteiras tradicionais, fornecendo diferentes perspectivas sobre problemas atuais e complexos. Ou seja, uma visão “deliberadamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e a sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior” (Santos R. , 1995, p. 2). Fernandes-Marcos, Muccheroni e Pereira (2023), analisando os traços de transdisciplinaridade presentes na MAD, e tomando por referência a carta da Carta da transdisciplinaridade (Freitas, Morin, & Nicolescu, 1994), apontam a relação com a interdisciplinaridade (quando se faz a transferência de método de uma disciplina para a outra) e com a multidisciplinaridade (quando se estuda um objeto do ponto de vista de múltiplas disciplinas). Por outro lado, Santos (1995) enfatiza a importância do diálogo entre disciplinas, como antes aludimos, e defende que, por vezes, é necessário “cruzar as fronteiras de sua própria disciplina e estabelecer uma ponte que permita estudar fenômenos que situam-se fora e além do âmbito das disciplinas existentes” (p. 2).

Neste sentido, a MAD envolve “formas complementares de desenvolvimento e experimentação metodológica, visando abordagens inter-, multi- e transdisciplinares que potenciem a criação de novo conhecimento [...] abrindo janelas entre e com as disciplinas, diferentes tipos de conhecimento” (Fernandes-Marcos, Mucheroni, & Pereira, 2023, p. 20), tanto enquanto processo criativo como também de investigação.

Pelo exposto, observamos que a evolução tecnológica, nomeadamente no campo digital, tem sido um fator impulsionador para a MAD, assim como também o foi para as diversas temáticas convocadas para o nosso enquadramento teórico. A educação, o cinema e as redes sociais são constructos com uma existência anterior à revolução da tecnologia digital, mas que se transformaram no sentido de integrarem as novas tecnologias e responderem aos novos desafios. Encontrámos, desta forma, pontos de convergência com a MAD, como a utilização da tecnologia e meios/conteúdos digitais; o conceito de virtualidade e o papel do espetador/fruidor ativo, que equiparamos aos papéis dos *producers* (Bruns, 2006), através dos quais os cidadãos, ativos, deixam de ser meros consumidores, passivos, de uma cultura criada pelos outros. Também os novos paradigmas da Educação, “nomeadamente

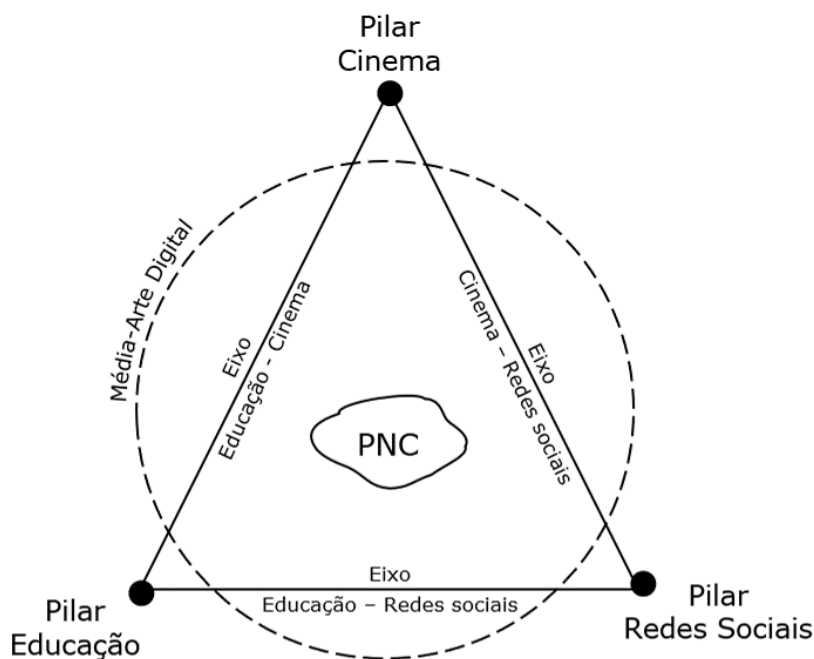
os movimentos de aprendizagem não-formal” (Santarosa, Debora, & Schneider, 2013, p. 8), a utilização das redes sociais como um novo *media* de comunicação, não menos importante, as novas formas de experienciar o cinema constituem pontos de convergência com a MAD.

Finalmente, e retomando a transdisciplinaridade, de “quando vários saberes se entrecruzam e complementam para gerar apreensões de natureza complexa” (Marcos, 2017, p. 133), permitiu articular conhecimentos distintos, para além dos seus limites disciplinares, numa atitude de “racionalidade aberta”, antes mencionada, inspirada pelo artigo 4 da Carta da transdisciplinaridade (Freitas, Morin, & Nicolescu, 1994), assim justificando a MAD como “uma zona de confluência de saberes (Veiga, 2015, p. 2).

## 6. SÍNTESE

Após termos traçado o enquadramento teórico, nos diversos processos de *zoom in* e de *zoom out* aos principais marcos conceituais do estudo, estamos em condições para sistematizar o relacionamento das temáticas convocadas para a investigação, trabalho representado no mapa conceptual da Figura II.4.

Figura II.4 - Sistematização gráfica do enquadramento teórico



Fonte: o autor.

A comparação do diagrama inicial (Figura II.1) com esta sistematização gráfica evidêcia que as noções básicas mantiveram a sua posição e relação. Ou seja, os pilares Educação - Cinema - Redes Sociais assumiram-se como alicerces teóricos da investigação, cujo objeto de estudo se reporta ao PNC, expondo os respectivos eixos relacionais. Mas, entretanto, esta triangulação teórica encontra-se agora intercetada pela média-arte digital, representando o campo científico em que se inscreve a investigação, a saber no contexto académico do curso de Doutoramento em Média-Arte Digital, o qual proporcionou um ambiente de convergência e um espaço profícuo para a mobilização das relações temáticas necessárias.

Sintetizando, ao longo deste capítulo abordámos os pontos tido como essenciais da relação do cinema com a educação, uma afinidade que remonta às origens do cinema e que tem

acompanhado a evolução da educação, encontrando, no presente, novos desafios. Como atualmente vivemos numa sociedade tecnológica e audiovisual, incorporando novos estilos de vida digital, a relação do cinema com a educação também regista alterações. É que a educação deixou de ser exclusiva do espaço da sala de aula, mas tem conquistado outros espaços, e tempos, tendo vindo a assumir novas dinâmicas pedagógicas.

As possibilidades de partilha e de cooperação disponibilizadas pelas ferramentas associadas à multimédia e à *web 2.0* incentivam novas práticas de Educação. As novas redes sociais *online* apresentam-se como novos paradigmas de espaços para a comunicação e a difusão de conteúdos, com possibilidades inovadoras de interações.

A relação educação, cinema e redes sociais parece inevitável e vem incentivar “o processo de aprendizagem formal, mas especialmente excitam movimentos de aprendizagem não-formal” (Santarosa, Debora, & Schneider, 2013, p. 8), porque, na sociedade em rede, as pessoas aprendem cada vez mais de modo informal, designadamente nas suas atividades pessoais e profissionais.

No entanto, através de um mapeamento ao RCAAP, segundo o modelo MAECC© (Cardoso, 2007), não encontramos publicações científicas em Portugal conjugando a área da Educação com a do cinema no contexto das redes sociais, provavelmente, por ser um campo de estudo inovador, o que impossibilitou uma sistematização do conhecimento com as referidas características. Assim, consideramos útil o aprofundamento futuro da sistematização do conhecimento científico produzido nestas temáticas, contribuindo para a clarificação do estado da arte naquele campo de estudo. Deste modo, é possível concluir que importa desenvolver mais investigações sobre a utilização do cinema em contexto educativo, focando as novas aprendizagens que a sociedade atual promove, como aquela que se pode realizar através das redes sociais.

Finalmente, o nosso enquadramento teórico permite-nos concluir ainda que o cinema é uma poderosa ferramenta para a formação, a educação e a reflexão, seja no contexto da educação escolar ou da educação informal, presencial ou *online*, como é o caso das redes sociais. Deste modo, torna-se fundamental a adoção de novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem para a inovação pedagógica e a adaptação às mudanças sociais e tecnológicas, com o objetivo de oferecer uma educação integral, “promovendo uma

sociedade verdadeiramente aberta e inclusiva” (Amante & Quintas-Mendes, 2016, p. 62), como o cinema, em geral, e, em particular, o Plano Nacional de Cinema possibilita.

### **III. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A contextualização metodológica é um elemento fundamental num trabalho científico, pois permite dar a compreender o processo metodológico realizado e as escolhas feitas, tais como “a definição do problema, a identificação das fontes de dados e a conceção dos respetivos instrumentos de recolha, análise, interpretação e comunicação dos resultados”<sup>25</sup> (Creswell, 2014, p. 198). Garante também a transparência do processo de investigação e a confiabilidade dos resultados obtidos. É esta contextualização que perspetivamos neste capítulo.

Tal como observa Vilelas (2020), “grande parte do nosso conhecimento da natureza e dos seres humanos não é científico e, na verdade, surgiu muito antes da ciência ou mesmo da própria civilização” (p. 26). Independentemente das distintas teorias existentes para explicar o processo do conhecimento, o autor destaca dois tipos especiais que são: o conhecimento ordinário ou vulgar (senso comum), de carácter empírico, baseado nos dados da experiência, e o conhecimento científico. O conhecimento de senso comum é aquele que todas as pessoas adquirem na vida quotidiana, ao acaso, baseado apenas na experiência de vivida ou transmitida por alguém. Além disso, tende a refletir necessidades humanas mais imediatas, ou seja, tem um carácter acentuadamente prático. Já o conhecimento científico é uma aquisição intencional, consistente e sistemática, resultando da investigação metódica e sistemática da realidade. Segundo o autor, este tipo de conhecimento transcende os factos e os fenómenos em si mesmos, analisando-os para descobrir as suas causas e concluir as leis gerais que os regem” (Vilelas, 2020, p. 21).

Porém, observa ainda o autor, “não há uma descontinuidade absoluta entre o senso comum e a ciência. O conhecimento científico surgiu da ampla informação empírica que constitui uma parte importante do senso comum e resulta, em grande medida, das necessidades práticas da vida humana” (Vilelas, 2020, p. 21). Neste sentido, conclui que, de certa forma, “a ciência é o desenvolvimento do senso comum” (Vilelas, 2020, p. 21), designando a investigação científica, de um modo geral, a atividade que nos permite obter

---

<sup>25</sup> Tradução livre; no original: “such as defining the problem, identifying the design and data sources, analyzing, interpreting, and reporting results” (Creswell, 2014, p. 198).

um saber científico, ou seja, conhecimentos objetivos, sistemáticos, claros, organizados e verificáveis.

Este confronto, entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico, está presente nesta investigação. Na realidade, o propósito de estudar como uma entidade utiliza as redes sociais é um tema sobre o qual é fácil cada indivíduo ter uma opinião e com ela construir um conhecimento baseado na sua experiência. Foi algo que encontramos frequentemente, por exemplo, nos contactos informais que estabelecemos, nos eventos em que participámos, enfim nos mais diversos testemunhos sobre como o PNC utiliza as redes sociais, expressos como certezas inofismáveis, como que revogando a necessidade de estudos neste campo. Estes casos não eram meras opiniões descontextualizadas, mas sim percepções provenientes da experiência de quem seguia a ação do PNC nas redes sociais. Portanto, estávamos no âmbito do conhecimento de senso comum, assente numa experiência pessoal, carecendo de ser confirmado ou refutado através de metodologias científicas. Ou seja, evidenciou-se a necessidade de estudar cientificamente um tema sobre o qual o conhecimento de senso comum tem determinadas percepções, o que tivemos em conta no desenho da metodologia a implementar.

Desde a primeira abordagem ao plano de trabalhos, tornou-se inequívoco que com a nossa investigação se visava estudar um caso em particular, o que nos encaminhou para a escolha do estudo de caso como metodologia de investigação.

Em traços gerais, o estudo de caso pode ser definido como uma metodologia científica de recolha sistemática de informações sobre uma pessoa, grupo ou comunidade; ambiente social; ou evento com a finalidade de compreender o seu funcionamento, possibilitando "investigar fenómenos contemporâneos no seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto são incertas ou quando o investigador tem pouco controle sobre os eventos" (Yin, 2003, p. 13). Através do estudo de caso, o investigador "pode estudar um assunto específico e apreender todos os aspetos relevantes desse fenómeno" (Gonçalves, Gonçalves, & Marques, 2021, p. 17).

O estudo de caso, enquanto metodologia de investigação, "enquadra-se no âmbito das estratégias de investigação qualitativas e apresenta uma natureza essencialmente empírica e descritiva" (Santos & Lima, 2016, p. 37), sendo por muitos considerado um tipo de estudo

que se reveste de uma total ausência de controlo, retirando-lhe o valor científico. No entanto, constata-se, que “é utilizado em domínios relacionados com a ciência política, economia, psicologia, sociologia e administração pública, entre outros” (Santos & Lima, 2016, p. 37).

No campo da recolha de dados, ainda os autores apontam que as mais “utilizadas neste procedimento metodológico são a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário (Santos & Lima, 2016, p. 37). Neste sentido, destacamos a possibilidade de o estudo de caso permitir explorar a complexidade de determinados contextos, utilizando uma variedade de fontes de dados, “garantindo assim, a obtenção de uma variedade de vertentes dos acontecimentos que ocorrem e são observáveis” (Gonçalves, Gonçalves, & Marques, 2021, p. 19). Por sua vez, Miles & Huberman (1994) defendem que “a recolha de dados deve incluir instrumentos diversos, como entrevistas, observações e documentos, e deve ser realizada de forma a garantir a validade e a confiabilidade dos resultados” (p. 29), permitindo, assim, uma análise de dados qualitativos e quantitativos. Creswell (2014) designa esta estratégia híbrida de trabalho, com dados qualitativos e quantitativos, como “triangulação de dados”, “na qual os dados serão recolhidos através de múltiplas fontes, como entrevistas, observações e análise de documentos”<sup>26</sup> (p. 198), isto é, num processo de convergência que confere validade ao estudo. Tal, também, justifica a nossa opção pela utilização de instrumentos de recolha de dados, quer qualitativos, quer quantitativos, como os que apresentamos mais à frente.

Dada a importância que o estudo de caso assume como metodologia da nossa investigação, sintetizamos, a seguir, as perspetivas de três autores relevantes, as quais fundamentam a escolha desta técnica.

Começando pela perspetiva de Merriam (2002), a autora defende uma visão abrangente do estudo de caso enquanto uma aplicação da investigação qualitativa, resumindo que é uma forma de obter a compreensão de uma situação, na qual o processo de investigação para o investigador é mais importante que os resultados obtidos. Considera que a

---

<sup>26</sup> Tradução livre; no original: “Triangulation of data—Data will be collected through multiple sources to include interviews, observations and document analysis” (Creswell, 2014, p. 198).

característica mais distintiva está na delimitação do objeto de estudo, isto é, o caso. Este é uma unidade, entidade ou fenómeno, com limites definidos. Tais limites podem ser, por exemplo, o número de pessoas a entrevistar ou o tempo para observar o problema. Por sua vez, o investigador deve assumir o papel de compreender e articular a unidade de estudo. A referida autora caracteriza os estudos de caso consoante os seus objetivos: descritivos; interpretativos; avaliativos. Os descritivos procuram dar informação rica, completa e pormenorizada do caso em estudo. Os interpretativos também assentam numa descrição rica, mas visam desenvolver categorias conceptuais ou ilustrar hipóteses ou teorias estabelecidas antes da recolha de dados. Quanto aos avaliativos, têm como principal objetivo formular julgamentos e estabelecer diagnósticos a partir da descrição e informação; podem, ainda, visar a prescrição de terapêuticas ou promover mudanças. Neste sentido, Amado (2014) aponta para a “necessidade de o investigador estar atento às questões éticas que daí decorrem” (p. 132).

Considerando agora a perspetiva de Stake (2007), para este autor, o fator crítico neste tipo de estudo é o caso ser um sistema com limites e com determinadas características dentro desses limites, devendo o trabalho do investigador ser o de identificar atividades ou padrões com coerência e sequência dentro dos referidos limites. O autor defende a importância de saber escolher o caso, consoante as “finalidades do estudo, do tipo e da modalidade de estudo de caso que se pretende realizar” (*apud* Amado, 2014, p. 128), tendo proposto dois critérios para escolha de um caso, o estudo intrínseco e o estudo instrumental.

O primeiro, o intrínseco, refere-se a quando o investigador é solicitado para realizar um estudo sobre um determinado caso por uma organização ou entidade. Neste sentido, o interesse no estudo não é apenas porque ao estudá-lo se aprende sobre outros casos ou sobre algum problema em geral, “mas porque precisamos de aprender sobre este caso em particular” (Stake, 2007, p. 19). Ou seja, há um interesse intrínseco no caso. O autor observa que, de uma forma geral, muitos investigadores ao aplicarem o estudo de caso se referem a estudos intrínsecos, porque estudam o caso pelo valor que tem em si mesmo enquanto realidade única, sem existir um interesse por uma compreensão global da problemática relacionada. Amado (2014) constata que este tipo de estudo está muito

associado “a estudos de caso avaliativos, quando determinados *stakeholders* encomendam a avaliação de programas, projetos ou mudanças num sistema ou nas organizações” (p. 127). Quanto ao estudo instrumental, refere-se a quando estamos perante um determinado “problema de investigação [...] e sentimos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular” (Stake, 2007, p. 19). Isto é, o que está em causa é que o estudo de um determinado caso pode ajudar a compreender a problemática a ele associada, embora existam “aspetos que se prendem às idiossincrasias do caso estudado, mas espera-se encontrar características e dimensões que o aproximam de outros casos que, desse modo, também se tornam mais inteligíveis” (Amado, 2014, p. 127). Neste sentido, depois de se conhecer os detalhes do caso concreto em estudo, Erickson (1989) aconselha a identificar que “aspetos são amplamente universais, quais são os que podem generalizar-se a outras situações similares, quais são os exclusivos do caso em questão” (p. 223).

Finalmente, abordamos a perspetiva de Yin (2003) sobre o estudo de caso. O autor defende que “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Através de uma imersão exaustiva na realidade do objeto em causa, “o estudo de caso possibilita a penetração numa realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa” (Freitas & Jabbour, 2011, p. 11). Ainda Yin (2003) considera que os estudos de caso são uma estratégia indicada “quando se colocam questões do tipo «como» e «por que», quando se tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (p.19). O autor apresentou um protocolo destinado a orientar o investigador a conduzir o estudo de caso, composto pelas seguintes secções: visão geral do projeto do estudo de caso (objetivos, questões do estudo, leituras importantes, etc.); procedimentos de campo (credenciais, acesso aos locais, fontes gerais de informações, etc.); questões do estudo de caso (questões específicas a ter em mente durante a recolha de dados, fontes em potencial de informações, etc.); guia para o relatório do estudo de caso (resumo, formato de narrativa, bibliografia, etc.).

As perspetivas dos três autores centrais (Merriam, 2002; Stake, 2007; Yin, 2003), expostas anteriormente, ajudam a compreender as características subjacentes à metodologia de estudo de caso e suportam a opção pela metodologia de estudo de caso para esta investigação, visto que nos propusemos analisar uma situação específica num contexto determinado, a saber, pretendemos estudar a presença do PNC nas redes sociais. Pelo exposto anteriormente, os resultados desta investigação não se podem então generalizar a outros casos (por exemplo, a outras instituições e/ou contextos), porque estão diretamente ligados ao contexto específico em que os dados foram recolhidos (rede social e âmbito temporal) e identificam o caso em estudo, que, recordando, é a presença do PNC nas redes sociais.

Consideramos, igualmente, e de acordo com Yin (2003), que os estudos de caso “fornecem pouca base para se fazer uma generalização científica” (p. 29), não sendo “possível estabelecer, com rigor, generalizações dos resultados” (Santos & Lima, p. 37). De facto, os casos são comumente definidos “como um tipo de fenómenos que ocorrem num contexto delimitado” (Miles & Huberman, 1994, p. 33) e o objetivo do seu estudo não é produzir generalizações que possam servir para quaisquer outros casos. Ou, dito de outro modo, não se pretende estabelecer generalizações de âmbito universal. Por isso, Stake (2007) reconhece que “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização”, e lembra que a “ênfase é colocada na singularidade [...] na compreensão do próprio caso” (p. 24).

No entanto, acreditamos que os resultados provenientes deste estudo de caso, embora não passíveis de ser generalizados, podem inspirar outros estudos, incluindo estudos comparativos com outros casos análogos, idênticos ou semelhantes. Porque, de acordo com Amado (2014), na problematização dos estudos de caso, nomeadamente os do tipo instrumental (Stake, 2007), existe a possibilidade, antes citada, de encontrar aspetos que são “amplamente universais, [...] podendo generalizar-se a outras situações similares”, e outros que “são exclusivos do caso em questão” (Erickson, 1989, p. 33).

Considerando agora a problemática, qualquer estudo de “investigação envolve sempre um problema” (Coutinho, 2006, p. 45), que se formula previamente sob a forma de perguntas e de objetivos. Este problema traduz “uma interrogação pertinente que tem sentido numa

realidade específica e que se integra num quadro de pensamento ou domínio de saber – ou seja, numa determinada problemática” (Pereira & Miranda, 2003, p. 19).

Antes de respondermos “ao problema entrevisto temos que entender a problemática em que ele se enquadra” (Pereira & Miranda, 2003, p. 20), o que nos remete para o capítulo anterior, da contextualização teórica, que nos permitiu compreender a relação entre as diversas temáticas enquadradas no e pelo nosso problema de investigação. Mais especificamente, e para recordar, concentramo-nos no trinómio Educação – Cinema – Redes Sociais, cujos termos (conceitos) identificamos como fundamentos enquadradores do nosso estudo, com o qual se visa perspetivar e compreender a implementação do PNC, em particular analisar a sua presença nas redes sociais digitais.

A questão de partida desempenha “as funções de um primeiro fio condutor” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 91), orientando a estruturação do início do desenvolvimento do projeto e, sobretudo, traduz um eixo de referência para a presente investigação.

Para concretizar esta finalidade, tivemos de ter em consideração que se pretende: compreender as dinâmicas criadas pelo PNC junto dos seus destinatários; observar a presença do PNC nas redes sociais; identificar as mais-valias das redes sociais para o PNC; estudar os tipos de interações criadas. Intrinsecamente, pretendemos também avaliar a utilização que o PNC faz das redes sociais e com que resultados.

Propomo-nos também sistematizar boas práticas na utilização do PNC nas redes sociais e elencar recomendações para melhorar o aproveitamento destas ferramentas. Deste modo, será possível determinar e sustentar uma visão sobre o PNC nos novos contextos dos audiovisuais, na qual a educação para o cinema, além de visar a preparação do indivíduo para saber interpretar e compreender o cinema, também deverá contribuir para prepará-lo para ser um melhor consumidor/produtor/construtor dos seus próprios conteúdos audiovisuais.

Atendendo ao exposto anteriormente, definimos a seguinte questão central para a nossa investigação:

- De que modo estão a ser usadas as redes sociais pelo PNC?

Foi esta a questão que norteou o estudo e à qual se pretendeu dar resposta. A partir da questão central emergiram outras questões, mais específicas, a saber:

- Que potencialidades trazem as redes sociais para o PNC?
- Que boas práticas importa destacar?
- O que pensam os professores coordenadores e as professoras coordenadoras do PNC sobre a presença nas redes sociais deste plano?

Ao responder a estas questões, estaremos a atender aos objetivos delineados para a presente investigação porque também expressam, simultaneamente, os objetivos da investigação, conforme referimos a seguir.

Uma das etapas iniciais de qualquer investigação é a formulação dos seus objetivos, que podem ser de âmbito geral e/ou específico. Para o efeito recordamos a definição de objetivo, avançada por Serrano (2008), ao afirmar que corresponde aos “propósitos que se pretendem alcançar com a execução” (p. 24) de um trabalho. Tivemos ainda em conta a contribuição de Miranda & Cabral (2012, p. 53), quando enunciam que os objetivos devem traduzir de forma concreta as finalidades pretendidas, ou seja, deverão corresponder a uma resposta para a pergunta: o que se pretende obter?

Desde a génese da nossa investigação, foi assumida como primeira intenção a de analisar a utilização que o PNC faz das redes sociais, tornando-se este o objetivo geral, o qual se pode subdividir nos seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a utilização das redes sociais pelo PNC;
- Identificar potencialidades da utilização das redes sociais para o PNC;
- Sistematizar boas práticas na utilização das redes sociais pelo PNC;
- Compreender a opinião dos professores coordenadores e das professoras coordenadoras do PNC sobre a presença deste nas redes sociais.

Prosseguindo, recorda-se que um trabalho de investigação é sempre alicerçado em diversos fundamentos metodológicos; destes, destaca-se o estudo de caso, conforme já mencionamos. Assim, e para concretizar os objetivos de investigação, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, a saber: entrevistas, questionários, grelhas de observação de interações *online* e de estatísticas disponibilizadas pelas bases de dados das redes sociais. Para este último conjunto de dados, desenvolvemos um instrumento específico, que denominamos por MAPRS®, Meta-modelo para Análise de Publicações nas Redes Sociais®, o qual apresentamos mais à frente.

Em termos de concretização, o desenvolvimento da investigação compreendeu globalmente três etapas, distintas, mas complementares, que a seguir se apresentam de modo breve.

Na etapa 1, preparatória, consolidámos a contextualização das temáticas em análise e complementámos a moldura teórica do estudo; destinou-se, esta etapa inicial, a preparar ferramentas e estratégias para a implementação do estudo. Assim, assumiu particular importância a análise documental, porque permitiu contextualizar o PNC, a nível macro, por exemplo, enquadrando-o nacionalmente, considerando o programa Juventude-Cinema-Escola (aplicado na região do Algarve, o qual serviu de modelo ao PNC). Outro procedimento nuclear nesta fase foi o aprofundamento da análise dos objetivos da Agenda 2030<sup>27</sup> das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável. Pretendemos, com essa análise, garantir que a nossa investigação cumpre desígnios integrados naquele âmbito. Neste contexto, sublinhamos o enquadramento da investigação nas estratégias para o acesso a uma educação inclusiva e a promoção das oportunidades de aprendizagens ao longo da vida (objetivo 4), preocupação presente, desde o início, na missão do PNC e um propósito patente no documento governamental “Grandes Opções do Plano para 2016-19”<sup>28</sup>, por sua vez alinhado com os programas Portugal 2020<sup>29</sup> e Estratégia Europa 2020<sup>30</sup>.

Ainda sobre a Agenda 2030, a investigação teve em atenção a igualdade de género e a equidade (objetivo 5), uma preocupação transversal a todas as etapas do plano, também consignada nas iniciativas do PNC. Os objetivos 4 e 5 espelham compromissos como a ética, a cidadania global e a diversidade natural e cultural, também presentes no PNC e que assumimos numa lógica de desenvolvimento sustentável, tanto para as pessoas como para as instituições.

Na etapa 2, implementação do estudo, consolidámos várias tarefas encetadas na etapa anterior, nomeadamente a Revisão da Literatura, que inclui um Mapeamento das publicações significativas e mais recentes, assim como o desenho dos instrumentos de

---

<sup>27</sup> <https://www.un.org/sustainabledevelopment>

<sup>28</sup> <https://dre.pt/application/file/a/74008569>

<sup>29</sup> [www.portugal2020.pt/Portal2020](http://www.portugal2020.pt/Portal2020)

<sup>30</sup> <https://infoeuropa.eu/ocid.pt/registo/000044430>

recolha de dados, como os Inquéritos por Questionário e Entrevistas. O referido Mapeamento permitiu sistematizar o conhecimento produzido e publicado sobre a problemática em estudo, ou seja, os permitiu apresentar os principais pressupostos teóricos da investigação, resultante da Análise Documental de publicações, sobretudo disponibilizadas *online*, estas pesquisadas na *web*, sobretudo nos repositórios institucionais das instituições de ensino superior, através do RCAAP, Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.

Assim, retomámos a Revisão da Literatura, direcionada agora para uma contextualização meso-micro do PNC, sendo o mapeamento aprofundado com uma análise de conteúdo orientada, como mencionado, pela matriz analítico-metodológica e conceptual do MAECC®, Meta-modelo de Análise e Exploração do Conhecimento Científico® (Cardoso, 2007; Cardoso, Alarcão, & Celorico, 2013).

Quanto aos questionários, foram aplicados a amostras representativas das escolas que aderiram ao PNC e do público que o segue nas redes sociais. Assumiram abordagens metodológicas qualitativas e quantitativas, numa combinação útil pela possibilidade de recolha de diferentes tipos de dados, com perguntas fechadas (que devolvem dados de natureza quantitativa) e perguntas abertas (em que se recolhem dados de natureza qualitativa).

Quanto à Observação de Casos, é um procedimento que visa o estudo dos comportamentos. Conforme mostramos mais à frente, especificamos a observação das dinâmicas criadas pelo PNC nas diversas redes sociais por si utilizadas, em termos qualitativos e quantitativos, uma tarefa operacionalizada através da metodologia MAPRS®, referida anteriormente. Este estudo foi cruzado com a aplicação de questionários aplicados aos professores e às professoras coordenadores do PNC nas escolas, assim como ao público que frequenta os espaços do PNC nas redes sociais.

A etapa 3, análise e discussão dos dados, destinou-se, como o próprio nome indica, à análise e discussão dos dados obtidos na etapa anterior. Incluiu um balanço crítico dos resultados, bem como a apresentação de casos de boas práticas, recomendações e medidas de ação passíveis de serem tomadas pelos intervenientes no PNC, e que merecerá

a nossa atenção num momento subsequente deste texto; de seguida, damos conta dos instrumentos de recolha de dados.

## **2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

### **2.1. Entrevistas exploratórias**

Este procedimento de recolha de dados teve como objetivo permitir compreender como funciona o PNC nas escolas pela voz de quem o coordena localmente. Cronologicamente, surgiu no início da investigação, após a entrevista com a coordenadora nacional<sup>31</sup>, Doutora Elsa Mendes, na qual tivemos oportunidade de apresentar o projeto de investigação e conhecer o PNC a nível institucional. Recolhemos também dados sobre a sua organização, funcionamento e, sobretudo, a utilização das redes sociais. As entrevistas exploratórias constituíram, portanto, uma ferramenta para auscultar os professores e as professoras que colaboram diretamente com o PNC, permitindo, ainda, saber como operacionalizam o plano no terreno.

Metodologicamente, as entrevistas exploratórias visam “disponibilizar a informação e conhecimento existente acerca desse tema, desejavelmente proveniente dos mais variados pontos de vista” (Santos & Lima, 2016, p. 45). É, também, este o entendimento de Quivy & Campenhoudt (2008), acrescentando que “podem contribuir ainda para alargar o campo de investigação revelado pelas leituras” (p. 69) preliminares, evidenciando determinados aspetos ainda não pensados e permitindo encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho. Os autores consideram este tipo de entrevista enquanto uma técnica de “contacto com o terreno” (p. 70) que pode ser utilizada numa grande variedade de trabalhos de investigação, aconselhando a sua aplicação junto de “docentes, investigadores especialistas e peritos [...] testemunhas privilegiadas [...] e público a que o estudo diz diretamente respeito” (p. 72), ou seja, “com alguém com quem se possa aprender o máximo” (Merriam, 2022, p. 12). Santos & Lima (2016), referem, ainda, que as

---

<sup>31</sup> Realizada presencialmente na Direção-Geral da Educação (Ministério da Educação), em Lisboa, a 29-01-2019.

entrevistas exploratórias se devem centrar nos “elementos relevantes para a definição do problema e delimitação do campo de estudo” (p. 46).

Inicialmente, foram planeadas como reuniões presenciais com os professores e as professoras responsáveis pela aplicação do PNC em determinadas escolas, selecionadas conforme as nossas possibilidades de deslocação, por exemplo, aproveitando a proximidade geográfica ou as viagens para participação em eventos científicos, para contactar algumas escolas da região. Assim, foram pré-selecionadas escolas na Madeira, Barcelos, Braga, Coimbra, Lisboa, Setúbal e Évora.

Pretendia-se, também, colaborar ativamente com algumas dessas escolas na realização das suas atividades em torno do PNC, de forma a fomentar um maior envolvimento. Apontamos como exemplos o Agrupamento de Escolas de Barcelos e o Agrupamento de Escolas Carlos Amarante (Braga) com os quais chegámos a ter entrevistas e visitas marcadas, mas que acabaram por ser adiadas devido a alterações de agenda. Referimos ainda o caso do Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira (Évora), com o qual existiu o compromisso de visita e participação num evento do PNC (marcado para maio de 2020), mas que foi cancelado devido à pandemia provocada pela doença da COVID-19. De facto, os constrangimentos relacionados com a crise pandémica tornaram impossível o cumprimento do plano de trabalhos previsto junto das escolas, nomeadamente a realização das referidas reuniões presenciais e a colaboração com algumas atividades do PNC nas escolas.

Perante a necessidade de não adiar esta fase do projeto, avançou-se com as referidas entrevistas a distância e *online*, de forma assíncrona. Na tentativa de agilizar a recolha de dados, o consequente tratamento e respetiva análise, optámos por realizar as entrevistas através de um formulário por escrito. Esta forma assíncrona permitiu também uma maior flexibilidade aos professores e às professoras, uma vez que poderiam responder à entrevista de acordo com a sua disponibilidade. Para tal adaptámos o guião da entrevista que tinha sido preparado para a reunião presencial, de forma a poder ser editado e preenchido; o modelo do guião de entrevista encontra-se no Anexo I. Além disso, em algumas escolas efetuámos pequenas alterações no guião de forma a personalizá-lo

consoante as suas especificidades, como é o caso das escolas da Madeira, dos Açores e de Timor.

Uma vez que este tipo de entrevista não está condicionado geograficamente, ampliámos a lista inicial de escolas de forma a abranger estabelecimentos representantes das diferentes regiões, incluindo as Regiões Autónomas e PALOP; no Anexo II, encontram-se listadas as escolas selecionadas para estas entrevistas. A este respeito, especificamos que na operacionalização desta tarefa, de seleção das escolas para as entrevistas, se começou por identificar quais as escolas associadas ao PNC através de pesquisas na *web*<sup>32</sup>, nas redes sociais e através de contactos com professores contactados no âmbito das primeiras entrevistas. Seguidamente enviámos um *email* às escolas, apresentando a nossa investigação e solicitando o contacto com o professor ou a professora responsável pelos projetos extracurriculares relacionados com o PNC. Quando obtivemos a resposta, enviámos o ficheiro do Guião da Entrevista (em formato Word, editável) para que pudessem então os referidos responsáveis responder por escrito, colocando, no entanto, ainda a possibilidade, em alternativa, de marcar uma entrevista síncrona.

Após este contacto, recebemos 7 respostas válidas, o que totaliza o número de entrevistas exploratórias, cujo guião, lembramos, se encontra no Anexo I. Nenhum professor optou por entrevistas síncronas, mas 3 solicitaram, telefonicamente, esclarecimento de dúvidas, incluindo para complementarem as informações que tinham escrito. Assinalamos ainda que 4 escolas não devolveram o documento da entrevista devidamente preenchido, situação que justificaram com o acréscimo de trabalho nas escolas devido à crise pandémica então vivida.

## 2.2. Questionários

O recurso ao questionário como instrumento de recolha de dados permite “a análise de um fenómeno social que se julga poder aprender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 189). No

---

<sup>32</sup> Durante a reunião com a coordenadora do PNC apercebemo-nos da dificuldade em obter uma listagem dos contactos das escolas aderentes ao PNC junto dos serviços do ministério, devido a procedimentos internos relacionados com a privacidade e segurança de dados.

contexto da nossa investigação, a aplicação deste instrumento de recolha de dados surgiu da necessidade de estudar a opinião dos professores e das professoras coordenadores do PNC sobre a utilização que este faz das redes sociais e qual a sua perceção sobre as possíveis contribuições das redes sociais para a implementação do Plano. Foi ainda um instrumento imprescindível para caracterizar estes coordenadores, nomeadamente a sua relação com as tecnologias e as redes sociais.

Todavia, durante o percurso do nosso estudo, começou a emergir a hipótese de identificar quem eram os seguidores do PNC nas redes sociais e, mais tarde, tornou-se evidente que a sua caracterização traria uma contribuição pertinente para a resposta à questão central de investigação. Neste sentido, também foi criado um questionário específico para auscultar estes seguidores, o quais designámos genericamente por público.

Assim, foram aplicados 2 questionários: um aos professores e às professoras responsáveis pelo PNC nas escolas, adiante designado por questionário-escolas, e outro aos seguidores dos espaços do PNC nas redes sociais, adiante designado por questionário-público. Neste último caso, salientamos que o termo «seguidores» não é utilizado em todas as redes sociais, facto que nos levou a adotar um termo mais genérico, como público, numa clara analogia com os espectadores do cinema.

No essencial, os questionários são um instrumento de recolha de dados vulgarmente usada em investigação que pressupõe uma análise quantitativa dos dados, uma vez que a sua estrutura é padronizada, tanto no texto das questões, como na sua ordem (Borg & Gall, 2002, p. 34). Como vantagens, destacamos a confidencialidade e anonimato das respostas (o que predispõe os inquiridos a estarem mais à vontade para emitirem uma opinião) e a possibilidade de evitar a influência do investigador nas respostas (Bravo, 1991, p. 305). A estas acrescem a facilidade e simplicidade da distribuição, possibilitada pelos meios eletrónicos, tais como através do *email*, nomeadamente em situações em que os inquiridos estão dispersos geograficamente. Destaca-se, ainda, o tempo reduzido na recolha dos dados e o facto de estes serem armazenados em ficheiro de dados, facilitando a sua análise. Contudo, estamos cientes de que este instrumento poder apresentar uma frágil credibilidade relacionada com o facto de a recolha de dados ser feita de um modo indireto, isto é, sem a presença do investigador no momento da recolha de dados, não permitindo,

pois, que este disponibilize esclarecimentos suplementares sobre assuntos que levantem dúvidas (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 155).

Assim, é fundamental que, para além do rigor na seleção da amostra, exista uma formulação clara e inequívoca das perguntas, com uma correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do inquirido (amostra). Deste modo, os questionários foram, maioritariamente, elaborados com perguntas fechadas, porque permitem uma maior facilidade de preenchimento pelos inquiridos, a par do tratamento dos dados e da análise estatística (para o efeito foi utilizado um *software* de folha de cálculo como o Microsoft Excel), e ainda na redação das conclusões. No entanto, também consideramos que as perguntas fechadas condicionam as respostas às opções disponibilizadas. Neste sentido, incluímos algumas perguntas abertas por poderem produzir informações suplementares, ainda não consideradas, e tornarem os dados obtidos mais credíveis e menos previsíveis.

Tendo em conta a questão central da investigação, enunciámos a seguinte pergunta de partida para o questionário-escolas: – O que os/as professores/as, responsáveis pelo PNC nas escolas, pensam sobre a utilização das redes sociais pelo PNC?

Partindo desta questão, pretendemos inquirir igualmente sobre:

- Utilidade da presença do PNC nas redes sociais;
- Avaliação da presença do PNC nas redes sociais;
- Potencialidades das redes sociais para o PNC;
- Propostas para melhorar as atividades no PNC nas redes sociais;
- Identificação de boas práticas;
- Envolvimento dos professores e comunidade escolar com as redes sociais do PNC;
- Sugestões para melhor utilização das redes sociais pelo PNC;
- Caracterização dos professores e das professoras coordenadores do PNC.

No caso do questionário-público, definimos a pergunta de partida: “Como se caracteriza o público que segue o PNC nas redes sociais?”. Dado tratar-se de um questionário de pequena dimensão, não se desdobra em muitos subtemas, pretendendo apenas obter uma opinião sobre os conteúdos que preferidos, para além de traçar o perfil do público.

Na conceção teórica de um instrumento de recolha de dados deste tipo confluem abordagens metodológicas qualitativas e quantitativas, cada uma subjacente a paradigmas e baseadas em filosofias distintas; o “paradigma quantitativo interessa-se essencialmente por controlar e prever os fenómenos, o qualitativo interessa-se por compreender” (Coutinho, 2006, p. 3). A escolha por uma destas abordagens dependerá dos objetivos, tipo de questões a que se procura responder, tipologia do fenómeno a estudar e das condições existentes. Assim, para respondermos às perguntas de partida dos questionários, optámos por utilizar uma abordagem metodológica mista, com “características híbridas” (Coutinho, 2006, p. 4), combinando abordagens qualitativas e quantitativas. A combinação de diferentes métodos de análise são uteis e completam-se pela recolha de diferentes tipos de dados, o que implica diferentes tipos de tratamento e análise. Esta opção materializa-se na existência de perguntas fechadas (que dão origem a dados de natureza quantitativa) e a perguntas abertas (que dão origem a dados de natureza qualitativa). Segundo Hill & Hill (2012), “a inclusão das perguntas abertas faz sentido quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida por outras variáveis” (p. 85).

O termo população, também designada por “universo” (Hill & Hill, 2012, p. 41) refere-se ao “conjunto de pessoas (...) a quem se pretende generalizar os resultados e que partilham uma característica comum” (Coutinho, 2006, p. 85). A autora refere-se ainda à “população absoluta ou disponível” (Coutinho, 2006, p. 85) para designar a parte da população da qual se seleciona a amostra.

Quanto ao questionário-escolas, a população são todos os professores das escolas que representam o Plano Nacional de Cinema numa escola; portanto, uma resposta por escola. No ano de 2020, período em análise nesta investigação, existiam 257 escolas<sup>33</sup>, segundo o Boletim de Notícias do PNC de setembro de 2021 (PNC, 2021, p. 21). Este número é um dado bem definido e identificável pelo PNC; constitui uma população absoluta, a qual se perspetivou ser possível inquirir.

---

<sup>33</sup> O PNC utiliza a nomenclatura de Unidades Orgânicas para designar os vários tipos de estabelecimentos de ensino (Agrupamentos de escolas, Escolas não agrupadas, Escolas de ensino profissional, Escolas portuguesas no estrangeiro, Conservatórios, colégios, entre outros).

No caso do questionário-público, tem como população todos os seguidores do PNC nos seus espaços em várias redes sociais, os quais, como anteriormente explicámos, designamos por público. Dadas a características do acesso às redes sociais, não existe forma de quantificar este público. Por um lado, não podemos fazer o somatório do público de todos os espaços porque muito deles seguem o PNC em várias redes; por outro lado, uma vez que os espaços são abertos a utilizadores não registados, podem existir seguidores que não são identificados pelas redes sociais. A título de exemplo, tendo como referência o estudo sobre a presença do PNC nas redes sociais, que mais à frente apresentamos, o grupo do PNC no Facebook é o espaço com mais seguidores, contabilizando 4493 (cf. Tabela IV.2), o que nos permite afirmar que a população é superior a estes milhares de seguidores. Portanto, sabemos que, no mínimo, a população é superior a 4493 inquiridos, à data da recolha dos dados, no fim de 2020.

Num estudo deste tipo nem sempre é possível recolher dados de todos os indivíduos da população. Embora a dimensão dos números da população acessível pudessem tornar a inquirição exequível, tal seria “inútil, pois inquirindo um número restrito de pessoas (...) é possível obter as mesmas informações” (Ghiglione & Matalon, 2005), recomendando-se, portanto, que se constitua uma amostra. O termo amostra refere-se ao “conjunto de [pessoas] de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída” (Coutinho, 2006, p. 85). Neste sentido, procedemos à definição da amostra atendendo à população disponível, consoante os questionários.

Para o questionário-escolas, começámos por planear seleccionar 50 escolas para uma amostra representante de uma população absoluta, quantificada anteriormente em 257. Assim, o número de casos<sup>34</sup> da amostra representa cerca de 20% da sua população.

No entanto, também considerámos que a inquirição de toda população era possível porque os professores por escolas estão identificados e existe forma de os contactar, nomeadamente por correio eletrónico. Mas, para tal, os serviços do PNC e Direção Geral da Educação do Ministério de Educação, teriam que participar na distribuição do

---

<sup>34</sup> Normalmente os casos de uma investigação correspondem às entidades das quais se recolhem dados; podem ser pessoas singulares, famílias, empresas, concelhos, entre muitos outros exemplos, de que se pretende retirar conclusões, a partir da informação fornecida (cf. por exemplo: Hill & Hill, 2012).

questionário por *email*, devido a questões relacionadas, por exemplo, com a privacidade – uma hipótese que se avizinhava de difícil concretização, como depois se veio a concluir. Deste modo, foi necessário encontrar alternativa para a constituição da amostra e a distribuição dos questionários, tendo sido possível selecionar 124 escolas, o que representa 48% da população. Das referidas escolas, foram contabilizadas 67 respostas válidas, isto é, a amostra acabou por ser constituída por 67 escolas, conforme explicamos na análise aos resultados destes questionários.

Quanto ao questionário-público, atendendo à dificuldade na quantificação da sua população, estabelecemos 200 questionários respondidos como um número viável para constituir a amostra, o acabou por ser superado face às 208 respostas válidas; tendo em conta que a população para este questionário foi definida como sendo superior a 4493<sup>35</sup>, a amostra representa 4,5%.

Na conceção dos questionários existiu o cuidado para que cumprissem as normas de ética, equidade, privacidade, confidencialidade e respeito pelos valores dos inquiridos. Portanto, as questões de confidencialidade e privacidade foram garantidas pelo anonimato dos dados, tanto na fase da recolha como na do seu tratamento e análise, nunca sendo divulgadas quaisquer informações de carácter individual ou que pudessem identificar alguém. Além disso, visto ser “essencial fazer uma consulta prévia para evitar dificuldades posteriores” (Bell, 1997, p. 36), na aplicação dos questionários tivemos em conta algumas contribuições das principais instituições envolvidas, no caso o Plano Nacional de Cinema e a Universidade do Algarve (na qual está sediado o CIAC, centro de investigação que acolhe a investigação).

Assim, e finalizada a conceção dos questionários, consultámos a Comissão de Ética da Universidade do Algarve (CEUAlg)<sup>36</sup>, um órgão dotado de independência técnica e científica, colegial, multidisciplinar e de natureza consultiva. Aplicámos a *checklist* disponibilizada (Anexo VI), para orientação prévia à submissão de pedidos de parecer sobre projetos de investigação. Como a resposta às questões 2 a 6 da *checklist* foi negativa, não

---

<sup>35</sup> Número de membros do grupo do PNC no Facebook, que é o espaço do PNC nas redes sociais com o maior número de seguidores.

<sup>36</sup> [www.ualg.pt/comissao-de-etica](http://www.ualg.pt/comissao-de-etica)

existiu necessidade de um pedido de parecer, ficando automaticamente em conformidade. Tivemos ainda em conta as orientações disponibilizadas pela CEUAlg para a aplicação das normas do consentimento informado, livre e esclarecido, conforme a lei 67/98 de 26 de outubro.

Quanto ao PNC, fomos informados de um conjunto de procedimentos<sup>37</sup> a seguir na aplicação de inquéritos e realização de estudos de investigação em meio escolar, disponibilizados pela Direção-Geral da Educação; assim, também confrontámos os questionários com essas regras de forma a validá-los em conformidade com as mesmas.

Como já foi referido, decidimos criar dois questionários, um para aplicar junto dos coordenadores do PNC nas escolas, o questionário-escolas, e outro para ser respondido por quem segue o PNC nas redes sociais, o questionário-público; a matriz de cada um dos questionários pode ser consultada na íntegra nos anexos (respetivamente no Anexo IIV, questionário-escolas, e no Anexo V, questionário-público).

Começando por referir a estrutura do questionário-escolas, trata-se de um inquérito com alguma complexidade, pois contém 40 perguntas, distribuídas por 4 secções, a saber:

- Secção 1: Utilização das redes sociais pelo PNC (contas institucionais do PNC) – As perguntas desta secção visam recolher a opinião dos professores e das professoras responsáveis pelo PNC nas escolas sobre a utilização que o PNC faz das redes sociais;
- Secção 2: Presença do PNC nas redes sociais (contas institucionais do PNC) – As perguntas desta secção visam recolher a opinião dos professores e das professoras responsáveis pelo PNC nas escolas sobre a utilidade da presença do PNC nas redes sociais;
- Secção 3: Avaliação da utilização dos espaços do PNC nas redes sociais (contas institucionais do PNC) – As perguntas desta secção visam avaliar a presença do PNC nas redes sociais pelos professores e pelas professoras responsáveis pelo PNC nas escolas;

---

<sup>37</sup> <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

- Secção 4: Caracterização dos/as professores/as responsáveis pelo PNC – As perguntas desta secção caracterizar a amostra, isto é, professores e das professoras responsáveis pelo PNC nas escolas que inquirimos.

No caso do questionário-público, é um inquérito com um menor número de perguntas (5 perguntas de resposta rápida), por isso, de mais rápido preenchimento, principalmente porque se destina a ser distribuído nas redes sociais e a ser respondido neste ambiente, provavelmente, num telemóvel.

Importa também mencionar que as perguntas para os questionários são provenientes da literatura analisada, e apresentada no capítulo do enquadramento teórico, além de integrar contributos provenientes da análise dos outros instrumentos de recolha de dados, assim como da nossa própria experiência na utilização das redes sociais. Nesta fase, como Bell (1997) defende, “as leituras preliminares e as pesquisas [para a realização do plano de tese] terão identificado as áreas importantes a investigar” (p. 118) e orientaram-nos na formulação das referidas perguntas. Sublinhamos ainda que o conhecimento que tínhamos do PNC, resultando, entre outros, dos contactos realizados nos eventos em que participamos, contribui igualmente e de forma decisiva para a formulação de diversas perguntas.

Para implementar os questionários através da *internet* utilizamos a ferramenta Formulários do Google Drive, que permite construir questionários *online* e também permite que sejam distribuídos e respondidos por meios eletrónicos. Neste caso, foi particularmente útil a opção de disponibilização do *link* para acesso a cada questionário, o qual integrámos no texto enviado com o convite para o seu preenchimento.

Dado que os questionários foram implementados em ambiente *online*, os dados também foram recolhidos por esta via, tendo sido armazenados numa folha de cálculo *online*, onde foi realizada uma análise estatística preliminar; depois, foram exportados para o Microsoft Excel, *software* com melhores ferramentas para os manusear e tratar.

A decisão de disponibilizar os questionários *online* foi tomada com base na garantia de os seguintes requisitos, transversais à população dos 2 questionários, isto é, professores responsáveis pelo PNC nas escolas e os utilizadores das redes sociais do PNC, estariam

assegurados, designadamente, além das competências tecnológicas e linguísticas suficientes, o acesso a um computador, ou dispositivo semelhante, e à *internet*.

Depois da construção de um questionário “é necessário garantir [...] que seja de facto aplicável e que responda efetivamente aos problemas colocados” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 155). Para tal, procedemos a testes aos questionários e ensaios inerentes à sua aplicação. Esta fase foi dividida em dois momentos: primeiro, a consulta a especialistas; depois, a implementação de um teste-piloto.

Portanto, com uma primeira versão do questionário concluída, solicitámos a colaboração de um painel de especialistas para verificar a sua correção técnica, nomeadamente, quanto à estrutura, clareza e compreensão. Este painel foi constituído por 5 especialistas de várias universidades (Portuguesas e Brasileiras), detentores do grau de doutor e de experiência neste tipo e áreas de investigação. Para realizar esta fase do estudo, baseámo-nos no método de *Delphi*, “uma técnica que busca um consenso de opiniões de um grupo de especialistas” (Silva, Rodrigues, Silva, & Witt, 2009, p. 2) e que tem, como característica principal, a consulta a especialistas visando a recolha do seu *feedback* e fazendo uma síntese organizada das suas considerações e recomendações. Através desta técnica obtivemos uma “concordância das opiniões e conhecimentos de um grupo de especialistas” (Martins & Jorge, 2014, p. 65) nas áreas da investigação, o que nos permite considera-la como uma forma de validar o questionário.

Seguiu-se o teste-piloto, técnica cujo objetivo é o de eventualmente “descobrir problemas apresentados pelo instrumento de recolhas de informações de modo que os inquiridos não encontrem problemas em responder [...] e realizar uma análise preliminar dos dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantam ou não problemas na altura de analisar os dados reais” (Bell, 1997, p. 129). Assim, realizámos o teste-piloto junto de um pequeno grupo de pessoas que não faziam parte da amostra, mas assegurando, por exemplo, que as “perguntas dos questionários são bem compreendidas e as suas respostas correspondem às informações procuradas” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 182).

No caso do questionário-escolas, o grupo de pessoas foi constituído por docentes de um estabelecimento de ensino com escolas em várias regiões do país, de características

idênticas às escolas participantes no PNC, mas que não estão envolvidas com as atividades do PNC, fator importante para garantir a imparcialidade no teste-piloto.

Quanto ao questionário-público, o grupo foi constituído por pessoas relacionadas com o mesmo estabelecimento de ensino, mas já não respetivos docentes, antes alunos e pessoal não docente, tendo sido verificado, *a priori*, que todos eram utilizadores de redes sociais. No final deste processo, observámos os resultados obtidos e recolhemos as opiniões dos inquiridos sobre a sua experiência de preencher o questionário, permitindo afiná-lo para melhor cumprir as suas finalidades.

A utilização de um instrumento de recolha de dados “não é só um processo de aplicação de conhecimento, mas também um processo de planificação e criatividade controlada” (Hill & Hill, 2012, p. 20). No caso do desenvolvimento destes questionários planeámos os seguintes procedimentos, apresentados a seguir por ordem cronológica:

- 1) Elaboração dos questionários;
- 2) Validação do questionário pelo painel de especialistas;
- 3) Correção/adaptação dos questionários segundo o *feedback* disponibilizados pelos especialistas;
- 4) Implementação do questionário *online*;
- 5) Realização do teste piloto, isto é, da experiência de aplicação dos questionários;
- 6) Correção e adaptação dos questionários, segundo as conclusões observadas na aplicação do teste piloto;
- 7) Contacto com a coordenação do PNC no sentido da distribuição dos questionários pelos serviços da Direção Geral da Educação;
- 8) Construção de uma amostra de contactos das escolas (para o caso do ponto anterior não ser viável);
- 9) Distribuição dos questionários pela amostra;
- 10) Resposta aos questionários por parte da amostra;
- 11) Tratamento estatístico e análise de dados;
- 12) Redação da conclusão.

Relativamente à distribuição, esta é a atividade que visa fazer chegar os questionários à amostra a inquirir. Inicialmente uma das possibilidades consideradas para a distribuição

implicava a colaboração do PNC, o que, no entanto, não foi possível de concretizar. Assim, face aos constrangimentos, a estratégia de distribuição dos questionários teve que ser alterada de modo significativo, implicando, também, a elaboração de uma outra forma para a recolha dos contactos da amostra.

A distribuição do questionário-escolas implicou o acesso aos endereços de *email* dos professores e professoras coordenadores do PNC nas escolas. Das entrevistas exploratórias foi possível recuperar os contactos dos entrevistados, segundo a lista de escolas identificadas (anexo II), num total de 14. Os restantes, obrigaram a uma estratégia de contacto por via indireta, uma vez que a informação não se encontrava publicada. Tendo em conta os dados recolhidos para a análise da presença do PNC nas redes sociais, procedemos à identificação das escolas e professores que partilhavam conteúdos ou interações, tendo acedido, aleatoriamente, a publicações realizadas em 2020 (período em estudo) e identificado os perfis que com elas interagem (por exemplo através de *likes*, comentários ou partilhas).

A leitura dos relatórios de atividade publicados pelo PNC também permitiu identificar algumas escolas e professores coordenadores. O próprio *website* do PNC tornou-se uma fonte de informação essencial, quando passou a disponibilizar um mapa com a localização das escolas que implementam o PNC. Embora a informação nem sempre fosse completa ao nível dos contactos, o que obrigou a uma pesquisa suplementar, permitiu completar a lista de contactos das escolas, e até mesmo confirmar outros já obtidos. Construámos, assim, 2 listas de endereços de *email*, um de escolas e outro de professores, embora esta última lista fosse muito reduzida. Para os contactos das escolas, enviámos um *email* apresentando a investigação e solicitando a colaboração no preenchimento do questionário. Como o endereço de *email* era o institucional (geralmente, tratava-se do *email* da direção executiva ou da secretaria da escola), solicitámos que a mensagem fosse encaminhada para o professor coordenador ou a professora coordenadora do PNC na escola. Para os contactos a partir da lista de professores, enviamos um *email* idêntico, mas solicitando que o mesmo apenas fosse respondido se o destinatário fosse efetivamente o coordenador do PNC, uma vez que a informação poderia estar desatualizada. Nos casos em que o contacto era um perfil numa rede social, enviamos o texto do *email* por mensagem

privada, situação que apenas pôde ser operacionalizada no ambiente do Facebook porque as outras redes sociais não permitiam (à data) enviar mensagens para perfis com o qual não exista ligação (isto é, como comumente se diz, não permitiam enviar mensagens para pessoas de que não fossemos amigas).

Paralelamente, o questionário também foi atualizado, ao ser acrescentada uma pergunta inicial, para confirmar se o inquirido era realmente coordenador do PNC na escola (caso o questionário-escolas tivesse sido distribuído pelos serviços do PNC, esta questão inicial não teria sido necessária); no final, também foi acrescentado um convite, para responder ao questionário-público, no caso de o inquirido seguir o PNC nas redes sociais, de modo a possibilitar alcançar inquiridos para o outro questionário (questionário-público).

Quanto ao questionário-público, a distribuição estava exclusivamente dependente da colaboração do PNC para realizar a divulgação nos seus espaços nas redes sociais. Perante esta impossibilidade, delineámos uma nova estratégia. Mais do que um plano alternativo, estava em causa um plano de remediação, dado que se tinha concluído que não existia outro meio para chegar ao público do PNC nas redes sociais de forma ampla e com credibilidade. A estratégia consistiu em contactarmos os seguidores do PNC nas redes sociais, de forma direta e individual. Esta opção resultou na redução do campo de trabalho apenas ao ambiente do Facebook porque, como referimos anteriormente, as outras redes sociais não permitem enviar mensagem a perfis com os quais não estamos ligados. No entanto, os espaços do PNC no Facebook envolvem a maior parte do seu público nas redes sociais, sendo o das restantes (à data) diminuto, conforme concluímos no estudo à presença do PNC nas redes sociais, de que daremos conta mais à frente.

Assim, procedemos ao envio de mensagens privadas<sup>38</sup> a divulgar o questionário-público, para os perfis no Facebook correspondentes a pessoas que identificámos, tanto no grupo como na página do PNC. Esta identificação foi realizada através de dois procedimentos: i) com base nos dados recolhidos no estudo da presença do PNC nas redes sociais, antes mencionado, acedemos às publicações realizadas no ano de 2020 e identificámos quem

---

<sup>38</sup> Funcionalidade do Facebook conhecida por *Messenger* (semelhante a um *chat*) que permite enviar mensagens para os perfis desta rede social.

interagiu com elas; ii) com base na funcionalidade dos grupos do Facebook que disponibiliza um espaço onde são listados os seus membros, indicando quando aderiram. Assim, teve-se em atenção os que aderiram durante o ano de 2020, selecionando-os, também, aleatoriamente, numa amostra por conveniência.

Uma das grandes limitações do envio do questionário através das mensagens privadas do Facebook é que o serviço é bloqueado após o envio de um determinado número elevado de mensagens por dia, uma precaução para limitar ações do tipo *SPAM*. Assim, a distribuição foi feita gradualmente.

Após a aplicação dos questionários, procedemos ao tratamento dos dados e enfim à análise dos dados recolhidos para fundamentar as conclusões. Esta análise foi efetuada de acordo com o tipo de questões elaboradas. Os dados provenientes das respostas às perguntas fechadas foram tratados segundo “uma análise estatística (quantitativa)” (Pereira & Miranda, 2003, p. 39), através de uma folha de cálculo de Microsoft Excel, sendo apresentados sob a forma de percentagens e, sempre que necessário, utilizando gráficos.

Quanto às respostas das perguntas abertas, foram alvo de análise de conteúdo, numa interpretação e categorização respetivas, tendo tido o cuidado de nos distanciarmos das nossas próprias opiniões e ideias preconcebidas. Esta tipologia de perguntas foi também “incluída no questionário, de modo, a permitirem que os inquiridos expressem as suas opiniões sobre determinados assuntos” (Bell, 1997, p. 205), o que se veio a revelar adequado e pertinente, pela riqueza dos dados obtidos por esta via. Por exemplo, constatámos que algumas destas respostas nos forneceram novas pistas e orientações ainda não equacionadas até à altura.

### **2.3. Recolha de dados das redes sociais**

Com este instrumento pretendemos recolher dados sobre a presença do PNC nas redes sociais, para serem analisados, de forma a contribuírem para a resposta à questão de investigação.

À partida, não encontramos um instrumento específico que respondesse às necessidades da investigação. Os existentes foram desenvolvidos para outras áreas, contextos e objetos, apresentando fortes restrições para serem utilizados num trabalho com as características do que nos propomos realizar. A análise exploratória que efetuámos aos métodos

existentes, e que a seguir apresentamos, levou-nos a refletir sobre o estado da arte deste tipo de estudos e, posteriormente, a propor um modelo específico, o Meta-modelo para Análise de Publicações nas Redes Sociais® (MAPRS®), que também apresentamos.

### **2.3.1 Análise exploratória**

Vivemos numa sociedade em rede, conforme a caracterizou Castells (2011), na qual nos apropriamos destas plataformas sociais para “momentos de exteriorização de conteúdos” (Fialho, 2020, p. 24). Quotidianamente, tanto pessoas como entidades, fazem publicações nas redes digitais, colocando conteúdos e recebendo interações, numa eventual e infinita espiral de informação que, por vezes, importa analisar e transformar em conhecimento científico. No contexto das redes sociais já é usual mapear elementos relacionados com a sua estrutura (por exemplo, quem está ligado a quem e com que interações), embora, conforme constata Recuero & Zago (2020) “também surgem casos onde os dados existem, mas não há recursos para a sua recolha e análise” (p. 39).

Assim, os propósitos da nossa análise exploratória emergiram desta problemática, sentida no contexto de investigação no campo das Redes Sociais, nomeadamente no contexto da recolha e análise de dados, sobretudo quando existe a necessidade de estudar dados relacionados com as publicações (respetivos conteúdos e interações) em diversos espaços/redes sociais. Considerando as sugestões de Miranda & Cabral (2012), antes de respondermos “ao problema entrevisto temos que entender a problemática em que ele se enquadra” (p. 20), por isso, começamos por expor a sua contextualização.

Ora, numa investigação que se propõe estudar a utilização das redes sociais, assume particular importância a observação deste uso. Tal implica o recurso a um modelo de recolha de dados que permita uma análise subsequente, tanto a nível quantitativo como qualitativo. Estamos, então, perante uma metodologia de estudo de caso (Vilelas, 2020), em que os dados a serem observados estão disponíveis em plataformas de redes sociais, em espaços de “caráter público, ou seja, aberto a todos [com] possibilidade de interações com desconhecidos” (Fialho, 2020, p. 29), ou semipúblico - bastando um simples registo para o seu acesso.

Uma das estratégias mais utilizadas para analisar dados nas Redes Sociais é o recurso a *software* específico, resultando numa análise quantitativa de características,

iminentemente, estatísticas. Fialho (2020) exemplifica com o caso de programas designados por API, fornecidos por algumas plataformas, como “ferramenta que provê acesso estruturado aos dados” (p. 40) das suas redes sociais. O Facebook e o Twitter são os casos mais conhecidos de plataformas com tais ferramentas.

Contudo, o bom funcionamento de tal *software* está dependente do acesso que as plataformas das redes sociais disponibilizam, o que tem vindo a ser restringido por razões inerentes ao acesso aos dados dos utilizadores e à eventual quebra da privacidade. De facto, recentemente, muitos “países têm criado legislação de proteção de dados pessoais [...] responsabilizando as companhias por esse mau uso [eventual]” (Recuero & Zago, 2020, p. 40), tornando a utilização desse *software* porventura arriscada.

Embora algumas redes (como o Facebook e o Twitter, antes aludidos) disponibilizem aplicações próprias para a análise dos conteúdos nelas publicados, não funcionam da mesma forma, nem produzem o mesmo tipo de dados, inviabilizando, assim, a comparação de dados. Além disso, apenas recolhem dados de períodos de tempo muito reduzidos, desadequado ao nosso caso.

Detetámos, ainda, que à data da nossa análise nenhum destes tipos de *software* funcionava com os grupos do Facebook, característica que deixaria de fora o principal espaço de presença nesta rede social. Atualmente, os grupos do Facebook tornaram-se espaços muito dinâmicos e com grande potencial para envolver utilizadores, os quais passaram a ter mais facilidade em darem visibilidade às suas publicações. Temos constatado que esta rede social tem vindo a adicionar várias configurações, até agora apenas disponíveis para as páginas (de características mais empresariais), as quais tornam os grupos espaços com uma utilização e visualização crescente. Neste sentido, quando numa investigação se pretende estudar um caso que envolve um grupo no Facebook, é fundamental também analisar estes espaços, considerando, para além dos dados estatísticos, as suas publicações, respetivas interações e conteúdos.

Em suma, o tipo de *software* específico existente pode ser útil para a análise numa determinada rede social, permitindo mapear a respetiva estrutura relacional, mas não permite ainda responder a outros requisitos, como os que resultam da necessidade de analisar publicações ocorridas em várias redes sociais e em espaços específicos, como os já

referidos grupos do Facebook. Constatamos, portanto, que as atuais ferramentas de análise de redes sociais implementam, sobretudo, procedimentos com vista a resultados estatísticos/quantitativos. São, principalmente, métodos automáticos de recolha e tratamento de dados, produzidos através de diversos tipos de *software* que não respondem cabalmente às necessidades de uma análise qualitativa, nomeadamente por também não permitirem atender a toda a especificidade dos dados agregados às publicações. Conforme Fialho (2020) concluiu, a investigação nas redes sociais “apresenta desafios, em especial de origem técnica, uma vez que não é possível aceder à totalidade dos dados (devido a limitações de privacidade, e restrições comerciais e tecnologias)” (p. 45). Deste modo, perante a necessidade de estudar a utilização que o PNC faz das redes sociais e face à desadequação do tipo de software existente, desenvolvemos o Meta-modelo para Análise de Publicações nas Redes Sociais®, que a seguir descrevemos.

### **2.3.2 Meta-modelo para Análise de Publicações nas Redes Sociais®**

A problemática apresentada instigou-nos a desenhar uma proposta específica, o Meta-modelo para Análise de Publicações nas Redes Sociais®, também designado pela sigla MAPRS®, atualmente na versão 1.0, mas que se pretende continuar a melhorar. O MAPRS® constitui um método para recolha, exploração, sistematização, interpretação e análise de publicações feitas nas redes sociais, desenhado no decurso da nossa investigação enquanto proposta de mapeamento centrada nas publicações e interações em redes sociais, aliando abordagens quantitativas e abordagens qualitativas. De facto, e como Cardoso (2007) constatou, as metodologias quantitativas não conseguem captar na sua plenitude a natureza complexa e mutável dos objetos de análise, neste caso no contexto das redes sociais, nomeadamente no que concerne as publicações, conteúdos e suas interações.

Assim, a “complementaridade entre as [diferentes] abordagens” (Andrade, 1997, p. 148) está em consonância com a realidade atual das investigações. Neste sentido, Tavares & Brzezinski (1999) defendem que a “perspectiva, é já substancialmente diferente. Sem deixar de ser rigorosa, a objectividade é mais subjectiva, a mensurabilidade, a medida é menos quantitativa e mais qualitativa” (p. 25), sugerindo uma convergência entre abordagens, corporizada numa perspetiva multimodal.

O MAPRS® foi desenhado para e analisar meta-sistematizar dados provenientes de qualquer rede social, incluindo espaços com características específicas a exemplo dos já referidos grupos do Facebook. Assim, a sua operacionalização, no sentido mais lato, começa pela identificação dos espaços nos quais se pretende recolher dados, registando-se o seu endereço *web*, o número de pessoas que os seguem e, se possível, a data em que foram criados.

Quanto às publicações, recolhe-se o dia e a hora da sua ocorrência e se se trata de um conteúdo próprio ou de uma partilha de terceiros. Consideram-se como publicações próprias os conteúdos colocados nas redes sociais pelo próprio PNC, portanto, trata-se de um *input* novo; as publicações partilhadas são os conteúdos já presentes nas redes sociais e que são apenas partilhadas para os espaços em análise.

No caso das interações em torno de cada publicação, são mapeadas informações sobre as emoções, partilhas (vários tipos, consoante a rede social), comentários, respetivas respostas e reações. Classificam-se ainda os conteúdos quanto ao tipo e procede-se depois à sua categorização. Embora o tipo de conteúdo possa ser adaptado para cada estudo, sugere-se a seguinte tipologia, que definimos: Texto; Imagem; Vídeo; *Link*; Evento; *Live*; Grupo de Visualização; Outro. Quanto aos itens de categorização, recomendamos que sejam definidos no início do estudo, como fizemos, tendo em conta o respetivo tema e finalidade ou objetivos.

No que diz respeito ao texto das publicações, sugere-se que cada publicação seja considerada na íntegra, permitindo uma posterior análise detalhada, incluindo a caracterização da narrativa utilizada. Ainda no que concerne ao texto, importa detetar a utilização de *Emojis*, *Hashtags* e *links*, para que também sejam posteriormente analisados. Em geral, neste tipo de estudos deparamo-nos com a necessidade de analisar grandes quantidades de publicações, tornando-se difícil, se necessário, detetar uma publicação específica. Por isso, e complementando a recolha dos dados, anteriormente explicitados, entendemos ser também de registar o *link* direto para a publicação (sempre e quando a rede social o permita). Poderá ser uma informação muito útil na fase de análise, quando se tiver que verificar algo, ou, por exemplo, reanalisar uma determinada publicação.

Porque a informação disponível nas redes sociais é muito volátil e as publicações encontradas na fase de recolha de dados podem vir a sofrer uma qualquer limitação quanto ao acesso, considera-se uma boa estratégia o arquivo de cada publicação em suporte próprio e *offline*, por exemplo num ficheiro em formato “\*.pdf”, “\*.doc” ou similar.

A operacionalização desta recolha de dados pode ser realizada para uma folha de cálculo ou um *software* de gestão de base de dados, como o Microsoft Access. Neste caso, em que aplicámos o modelo numa fase de desenvolvimento inicial, procedemos à recolha de dados para uma tabela de Excel (folha de cálculo do Microsoft Office), cuja matriz apresentamos no Anexo III.

Depois, inicia-se a fase do tratamento e processamento dos dados, consoante os objetivos do estudo. A compilação dos dados deverá começar por uma análise global quantitativa, empregando métricas estatísticas. Na posse dos resultados estatísticos, prossegue-se então para a interpretação dos mesmos, numa análise de carácter qualitativo, conforme também realizámos.

Como já referimos, a versão 1.0 do MAPRS© foi desenvolvida no contexto desta investigação. Mas, a aplicação-piloto realizou-se no estudo sobre a presença do PNC nas redes sociais durante o encerramento das escolas devido à doença da COVID-19, estudo que decidimos realizar numa altura em que a situação pandémica provocou constrangimentos globais, com efeitos, também, quer no nosso plano de trabalhos, quer nas atividades do PNC. Tal aplicação-piloto permitiu ajustar determinados aspetos e prosseguir para a aplicação no âmbito da recolha de dados num período de tempo mais vasto e com um maior número de dados, como concretizámos. Permitiu-nos, igualmente e desde logo, situar o MAPRS® no campo dos contributos para as investigações na área das redes sociais digitais, plataformas que se apresentam cada vez mais centrais à nossa vida, mas que ainda carecem de instrumentos, complementares aos já existentes, para apoiar determinado tipo de análise e compreender as dinâmicas que lá ocorrem.

## **IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS**

Este capítulo apresenta os resultados, com base na triangulação de dados, a qual confere coerência e rigor metodológico, permitindo validar os resultados e as conclusões.

Embora o objeto de estudo central seja a presença do PNC nas redes sociais, as entrevistas exploratórias e os questionários justificam-se pelos *inputs* que trazem para a investigação, contribuindo para uma mais ampla compreensão do tema e, assim, robustecendo os resultados.

## 1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

Como referimos anteriormente realizámos 7 entrevistas exploratórias, que contribuíram para compreendermos melhor como funciona o PNC nas escolas pela voz de quem o coordena localmente. Relembramos que o guião para as entrevistas se encontra no Anexo I<sup>39</sup>. Nos pontos seguintes, apresentamos a análise respetiva, organizada por grupos de perguntas.

Relativamente ao “Grupo 1 - Sobre o PNC nas escolas entrevistadas”, e mais especificamente quanto à primeira pergunta, em que se procurou indagar sobre a existência do PNC nas respetivas escolas, destacamos os seguintes trechos significativos:

- «contribuir para o enriquecimento intelectual dos alunos»;
- «estimular a capacidade de observação do meio que os rodeia»;
- «o poder do cinema enquanto ferramenta pedagógica e formadora do Indivíduo»;
- «o PNC vem complementar a formação destes alunos a nível cinematográfico»;
- «a linguagem artística cinematográfica enriquece o ensino facultado e enquadra-se no desenvolvimento da Autonomia e Flexibilidade Curricular»;
- «implementar e promover a literacia fílmica junto do público escolar»;
- «utilizar o cinema como ferramenta pedagógica e promotora da aprendizagem na melhoria dos resultados escolares e sucesso educativo dos alunos».

Também identificámos outras iniciativas, relacionadas com o cinema e a educação, promovidas por entidades com as quais estas escolas também colaboram.

---

<sup>39</sup> Os ficheiros dos dados recolhidos são disponibilizados *online*, opção que entendemos ser adequada, em virtude do seu volume, numa pasta a que é possível aceder através do link <https://bit.ly/3CIAR5S>.

Quando quisemos saber o que uma escola obtém do PNC, foi-nos apontado:

- «o enriquecimento cultural dos seus alunos»;
- «o trabalho colaborativo com variadas estruturas/disciplinas da escola, desenvolvimento de literacias»;
- «a possibilidade de conseguir fazer chegar a todos um cinema de qualidade»;
- «o enriquecimento do projeto educativo e plano anual de atividades das escolas»;
- «o desenvolvimento de competências como sensibilidade artística e estética e pensamento crítico»;
- «acesso aos filmes disponibilizados pelo PNC e a contactos com realizadores ou profissionais do cinema».

Referindo-se aos apoios para implementação do PNC nas escolas, os inquiridos mencionaram, entre outros: orientações-base; lista oficial de filmes do PNC; requisição de alguns filmes (através da Cinemateca); coorganização de sessões; formação e conferências promovidas pelo PNC. De notar a existência de vários testemunhos sobre o papel da coordenadora a nível nacional do PNC, pela constante disponibilidade e esclarecimento de dúvidas.

Compreendemos também o que cada escola tem de garantir ao PNC, entre outros, mas principalmente:

- «exibição de filmes cedidos pelo PNC em sala de cinema»;
- «nomear um coordenador PNC»;
- «planificar, executar e avaliar o plano anual do PNC na escola»;
- «organizar sessões de cinema e atividades inerentes, dar formação a nível da literacia fílmica à comunidade educativa»;
- «integrar as atividades da escola/turmas relacionadas com o PNC; documentar atividades realizadas».

Pretendeu-se ainda saber sobre que tipo de atividades se desenvolviam nessas escolas, tendo sido referidas, entre outras: sessões de cinema em sala de aula/no cinema; atividades pré e pós-filme; formação de docentes; ciclos de cinema em salas exteriores; realização de entrevistas; visitas de estudo; workshops; elaboração de fichas fílmicas;

realização de curtas-metragens; participação no festival de cinema; exposição de trabalhos; realização de palestras.

Sobre a composição das equipas nessas escolas, variam entre 1 e 5 elementos. Nas escolas que têm vários elementos observámos que existem reuniões semanais para organização e planeamento. Em alguns casos todos desempenham as mesmas funções, mas, noutros, percebemos que implementaram uma divisão de funções, tarefas e responsabilidades.

Quanto ao número de alunos que participavam nas atividades do PNC nas escolas dos entrevistados, situam-se entre os 950 e os 1500, distribuídos pelos vários ciclos de ensino, incluindo o ensino profissional e cursos de Educação e Formação de Adultos.

Os testemunhos recolhidos indicam que os alunos e as alunas «apreciam as atividades desenvolvidas», nas quais participam de «forma entusiasta, com interesse e motivação». Quanto à participação dos encarregados de educação nas atividades desenvolvidas, apesar de não lhes serem direcionadas, «acham-nas importantes». Quando ocorrem no exterior da escola «autorizam sem problemas a participação dos educandos e, alguns, também participam». Um dos testemunhos dá conta de que existem encarregados de educação que «consideram o PNC uma mais valia e um projeto de excelência».

No que diz respeito à reação das entidades externas à escola, apesar de existirem escolas com relatos de pouca colaboração (como a divulgação por parte comunicação social regional), a generalidade refere uma boa receptividade das entidades externas às atividades desenvolvidas, «as quais consideram importantes e, por vezes, até dão sugestões». Algumas escolas deram o exemplo de parcerias com determinados festivais, cineclubes, associações e o Plano Nacional das Artes.

No caso da receptividade dos professores às atividades do PNC, de uma forma geral as escolas classificaram-na como muito boa, porque «participam ativamente nas sessões de visionamento, solicitam a extensão para poderem abranger mais turmas e conteúdos». Relatam que cada vez há mais docentes a solicitar ajuda da equipa do PNC. No entanto, também recebemos respostas denunciando uma «participação passiva, e até mesmo uma certa resistência, devido ao envelhecimento do corpo docente, à excessiva carga horária e às múltiplas funções dos docentes».

Pretendeu-se, igualmente, saber como é feita a relação entre as atividades desenvolvidas no âmbito do PNC e as áreas disciplinares e curriculares. As respostas evidenciam uma preocupação para que «alguns filmes tenham a ver com matérias curriculares», como está consagrado nas aprendizagens essenciais. Por exemplo, «nas reuniões do Conselho de Turma é feita a solicitação aos professores para indicação de filmes que estes desejem ver trabalhadas». Assim, as atividades do PNC procuram estar «articuladas com as áreas disciplinares», mas também nem sempre é possível, devido à «resistência de alguns professores que consideram a inclusão do cinema nas suas aulas como uma perda de tempo».

Finalmente, sobre a relação existente com outras pessoas/entidades exteriores à escola, verificamos que são de vária ordem e intensidade, dependendo muito de escola para escola. De uma forma geral, identificámos relações com outras entidades culturais (como museus, associações e fundações), cineclubes; câmaras municipais, universidades e outras escolas. Existem, igualmente, outros parceiros a nível individual como conferencistas, investigadores, artistas plásticos, atores, realizadores, entre outros, que conferem uma mais valia, designadamente na consolidação das atividades realizadas.

Com o segundo grupo de questões da entrevista, “Grupo 2 - Sobre a utilização das redes sociais nas escolas entrevistadas”, pretendia-se averiguar como as equipas do PNC nas escolas utilizavam as redes sociais. Começámos por detetar casos em que não utilizavam qualquer rede social e outros, mais particulares, em que estas estavam proibidas no espaço escolar; recolhemos ainda testemunhos de que as atividades realizadas eram divulgadas nas redes sociais institucionais das escolas e/ou respetivas bibliotecas. Noutros casos, as equipas do PNC geriam espaços próprios nas redes sociais, principalmente no Facebook. Estas últimas, relataram as seguintes vantagens: maior proximidade a nível interno da escola, mas também com a comunidade; partilha de informações importantes, divulgação e promoção das atividades; alcance de novos públicos; sensibilização para a literacia fílmica. Destacaram igualmente que a presença nas redes sociais se tornou ainda mais pertinente e útil durante a situação pandémica, com o conseqüente confinamento.

Quanto ao *feedback* da utilização das redes sociais, é considerado bom a muito bom (comprovado pelos seguidores, visitantes, reações que os espaços apresentam),

observando que «trazem um maior número de espectadores à exibição de filmes» e que «há pessoas que percebem que o cinema pode ser encarado por outro prisma, podendo ser vivenciado ao nível das escolas». Assim, defendem que os projetos de aplicação do PNC nas escolas, devem ter espaços nas «redes sociais para divulgar informação, publicar fotos ou filmes, mostrar o que se faz na escola e desafiar ou convidar membros da comunidade educativa ou pessoas de fora da escola para essa abordagem ao cinema».

Nesta secção da entrevista, “Grupo 3 - Sobre a utilização das redes sociais pelo PNC”, pretendíamos conhecer a utilização que as escolas faziam das redes sociais geridas pela coordenação nacional do PNC.

Quase todos os entrevistados relataram a sua utilização (sendo o Facebook o mais referenciado) com exceção de um, manifestando dúvidas sobre se a utilização das redes sociais do PNC «fosse determinante para as atividades realizadas nas escolas». Recolhemos outras opiniões defendendo que as redes sociais do PNC são «muito úteis porque divulgam as várias iniciativas das escolas, dá mais visibilidade», e «permitem o contacto com outros projetos, outras escolas, outros filmes e outras abordagens ao cinema». A maior parte indicou que costuma «interagir com as publicações realizadas» nestes espaços e, mais ocasionalmente, que realiza publicações próprias. Globalmente, concordam com conteúdos que são publicados pelo PNC nas respetivas redes sociais, destacando as atividades realizadas nas escolas, as informações sobre obras fílmicas e a promoção de outras iniciativas.

Consideram ainda que a presença do PNC nas redes sociais é importante porque dá a conhecer ao público em geral o que as diferentes escolas vão fazendo; incentiva, divulga e sensibiliza o público; inspira os alunos e professores a dinamizar atividades; mantêm a comunidade de professores ligados e é uma forma de o PNC chegar mais aos alunos (embora, para atingir tal público, devesse apostar noutro tipo de redes sociais).

Como boas práticas por parte do PNC nas redes sociais identificaram «a atualidade, diversidade e a fidedignidade» dos conteúdos publicados, além da divulgação das atividades das escolas, notícias, filmes e artigos.

Nesta última parte da entrevista exploratória, “Grupo 4 - Sobre o PNC”, pretendíamos conhecer mais sobre a relação do cinema com a educação, atendendo ao contexto de

atuação do PNC. Começamos por perguntar sobre outras iniciativas semelhantes ao PNC a nível internacional e recolhemos referências a uma iniciativa semelhante em França (*Le Cinéma, Cent Ans de Jeunesse*)<sup>40</sup> e aos projetos *European Cinema Education for Youth*<sup>41</sup> e *Film Education*<sup>42</sup>.

Perguntámos ainda sobre que contribuição as redes sociais podem trazer para a relação entre Cinema e Educação, tendo sido recolhidas as seguintes respostas: «podem ser aliadas da relação Cinema-Escola na transmissão de valores sociais, culturais e educativos»; «para divulgar eventos e trocar opiniões»; «para melhorar o reconhecimento e a importância do cinema na educação»; «ajuda a formar públicos para o cinema»; «permitem a partilha de excertos de filmes e outros materiais, proporcionando desta forma um espaço promotor de debates, discussões, visões e perspetivas».

Quisemos também saber se a comunidade escolar valoriza a relação do Cinema com a Educação. Por um lado, obtivemos respostas afirmativas, referindo que «toda a comunidade escolar se revê» no PNC e que a «maioria dos professores já explorou um filme para abordar os conteúdos da sua disciplina». Por outro lado, também obtivemos respostas que afirmam que a «comunidade escolar não valoriza essa relação e, se valoriza, não se mostra recetiva a ela (pela idade, horário, desgaste e muita burocracia) e por falta de conhecimento, formação e sensibilidade». Mas, «a pouco e pouco, sente-se que começa a existir alguma abertura». Sobre a valorização que a sociedade confere à relação do Cinema com a Educação, destaca-se que a sociedade «ainda associa, maioritariamente, o cinema ao entretenimento».

Todas as entrevistas revelaram uma forte identificação com os objetivos do PNC e, quando solicitados a resumir o PNC numa expressão, recebemos contribuições como as seguintes:

- «Um incentivo à vivência do cinema e à valorização da cinematografia portuguesa enquanto arte e património cultural»;
- «O PNC é um mundo de potencialidades que evidencia o Cinema como Arte e ferramenta educativa»;

---

<sup>40</sup> [www.cinemacentansdejeunesse.org](http://www.cinemacentansdejeunesse.org)

<sup>41</sup> [www.cined.eu](http://www.cined.eu)

<sup>42</sup> [www.filmeducation.org](http://www.filmeducation.org)

- «Projeto que tenta levar aos alunos o cinema nacional»;
- «Desenvolver a literacia fílmica no âmbito da Educação para a Cultura e Educação para a Cidadania»;
- «Equipa de pessoas que pretende divulgar o cinema nacional e mundial»;
- «A educação do olhar e o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística»;
- «Uma ferramenta promotora da aprendizagem».

Antes de terminarmos a análise às entrevistas exploratórias, relembramos que nos permitiram cumprir um primeiro passo para conhecermos melhor o funcionamento do PNC pela voz de quem o aplica no terreno. Relembramos, igualmente, que os dados recolhidos por esta via se revelaram importantes, uma vez que nos facultou uma familiarização com o ambiente de trabalho do PNC e uma compreensão de como funciona nas escolas, a sua organização e, sobretudo, a perceção que as equipas têm sobre a utilização das redes sociais pelo PNC. Relembramos ainda que a participação nestas entrevistas revelou um grande envolvimento com a missão do PNC e a sua coordenação nacional. Notámos, também, um interesse para com o nosso estudo, demonstrado nos contactos efetuados (por telefone, *email* e *chat* das redes sociais) com a intenção de complementarem as informações prestadas nas entrevistas, mas, sobretudo, na forma extensa e pormenorizada com que responderam.

Embora a utilização das redes sociais não seja generalizada, detetámos que existe uma convicção de que são ferramentas interessantes para apoiar as atividades do PNC. Verificámos que existem dificuldades comuns a todas as escolas, muitas inerentes à aplicação de uma iniciativa deste tipo no espaço escolar, mediante as condições e os recursos possíveis. No entanto, observámos uma forte consciência de que a relação do cinema com a educação é um caminho com obstáculos e resistência à mudança, no entanto, como nas palavras de um dos entrevistados, «consegue-se ultrapassá-los com determinação, com a certeza de que o caminho que se está a trilhar é o correto».

Finalmente, concluímos que estas entrevistas, apesar de serem um instrumento aplicado numa fase inicial da investigação, permitiram detetar alguns testemunhos e reflexões que viemos a reencontrar em dados recolhidos através dos outros instrumentos e que evidenciam algumas das conclusões desta investigação.

## 2. A PRESENÇA DO PNC NAS REDES SOCIAIS

Começamos por analisar a presença do PNC nas redes sociais, tendo como base os dados recolhidos com recurso ao Meta-modelo para Análise de Publicações nas Redes Sociais®, MAPRS®<sup>43</sup>.

Como é usual neste tipo de estudo, as boas práticas aconselham à definição de uma amostra representativa do universo que se pretende analisar. Neste caso, não era possível estudar todo o período temporal da utilização das redes sociais pelo PNC, não só pelas limitações técnicas impostas pelas plataformas sociais, como pelo volume de dados a recolher. Assim, definiu-se um período de tempo para a recolha de dados, passível de representar a utilização das redes sociais pelo PNC. Neste sentido, seleccionámos o ano de 2020 como amostra para recolha de dados, representando o universo dos vários anos de presença do PNC nas redes sociais. A escolha foi alvo de algumas reflexões, uma vez que abrangeu o período de encerramento das escolas devido à pandemia provocada pela doença da COVID-19, conforme exposto anteriormente.

No que diz respeito às redes sociais utilizadas, as entrevistas exploratórias permitiram-nos identificar que o PNC fazia uso do Facebook (com uma página e um grupo), do Instagram, do Twitter e do YouTube. A Tabela IV.1 (abaixo) mostra o ano de criação dos espaços do PNC em cada uma destas quatro plataformas ou redes sociais. Verificamos que a página no Facebook é o espaço *online* mais antigo (existe desde 2013), seguido pelo grupo no Facebook (desde 2015). Os perfis do PNC no YouTube e no Twitter foram criados, respetivamente, em 2016 e 2017. Quanto ao perfil no Instagram, encontramos evidências de ter sido criado em outubro de 2019, dado que a primeira publicação data de 31 de outubro desse ano; é, pois, a rede social utilizada pelo PNC há menos tempo.

---

<sup>43</sup> À semelhança dos dados das entrevistas, também estes são disponibilizados *online*, numa pasta a que é possível aceder através do link <https://bit.ly/3CIAR5S>.

Tabela IV.1 - Ano de criação do perfil do PNC em diferentes redes sociais.

| <b>Rede Social</b> | <b>Ano</b> |
|--------------------|------------|
| Facebook – Página  | 2013       |
| Facebook – Grupo   | 2015       |
| YouTube            | 2016       |
| Twitter            | 2017       |
| Instagram          | 2019       |

Fonte: o autor (dados recolhidos para o estudo).

Quanto ao público envolvido, a Tabela IV.2 representa a quantificação do público que o PNC tinha em cada um dos seus espaços identificados anteriormente. Refira-se que cada uma destas redes sociais tem designações diferentes para o seu público: «seguidores», «membros» ou «subscritores». São formas de nomear os utilizadores destes espaços virtuais que a eles se associam através de uma inscrição ou subscrição (quase sempre manifestada através da ativação da opção de «seguir», nos casos do Facebook, do Twitter e do Instagram, ou «subscriver», no caso do YouTube). Tendo o mês de dezembro de 2020 como marco temporal de delimitação da amostra, observámos que os espaços no Facebook são aqueles que apresentavam um maior público, sendo que o grupo tinha, à data da recolha de dados, 4493 membros e a página 2554 seguidores.

Tabela IV.2 - Quantidade de público nas diferentes redes sociais do PNC.

| <b>Rede Social</b> | <b>Público</b>  |
|--------------------|-----------------|
| Facebook – Página  | 2554 seguidores |
| Facebook – Grupo   | 4493 membros    |
| Instagram          | 642 seguidores  |
| Twitter            | 307 seguidores  |
| YouTube            | 51 subscritores |

Fonte: o autor (dados recolhidos para o estudo).

Estes dados revelam que os espaços do PNC nas redes sociais fortemente conotadas com a imagem e o vídeo, a exemplo do Instagram e do YouTube, tinham então um público muito reduzido, residual até. Procurando encontrar uma justificação, notamos que ou tinham

sido criados recentemente (cf. Instagram) ou tinham poucos conteúdos publicados (cf. YouTube), podendo ser espaços ainda em fase de experimentação, o que não lhes conferia, ainda, uma visibilidade significativa.

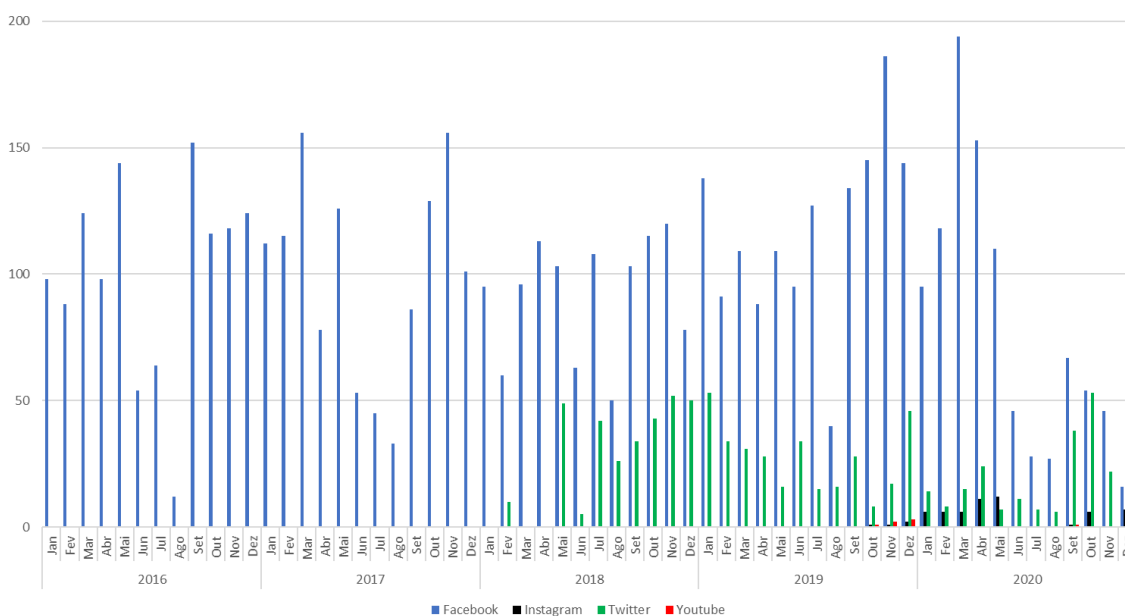
Por outro lado, pode considerar-se que o público formalmente implicado ou envolvido, porque registado, é diminuto, embora possa haver um público mais amplo e alargado que tenha optado por não ser regular ou constante, mas pontual (resultando, pois, na opção de não se registar como seguidor/subscritor). Neste caso, poderá dizer-se que estamos perante utilizadores (ou consumidores de conteúdos) passivos, uma atitude comparável à dos «*lurkers*». Embora a definição de *lurker* (alguém oculto que espreita apenas) remonte aos primeiros fóruns *online* do fim do século passado, ganhou novas atualizações no contexto das atuais redes sociais e comunidades de aprendizagem *online*. Continua a identificar os utilizadores que frequentam esses espaços de forma discreta, que adotam uma atitude silenciosa, procurando não se comprometer com as dinâmicas de comunicação, não interagindo com os demais, nem fazendo publicações (Nonnecke & Preece, 1999, p. 1). Esta classificação não deve ser entendida como pejorativa, uma vez que estes também são consumidores dos conteúdos, mas parece evocar, quiçá, uma postura *online* prudente e responsável. Embora não se possa aferir diretamente, acreditamos que este tipo de utilizador também frequente os espaços do PNC nas redes sociais com mais público, como é o caso da página e do grupo no Facebook, que estão configurados como de acesso público, o que significa que podem aceder aos conteúdos sem qualquer autorização nem verificação prévia.

Destacamos, ainda, o caso do grupo no Facebook, cuja privacidade está configurada como sendo do tipo «Público», o que significa que “qualquer pessoa pode ver quem faz parte do grupo e o que é publicado” (Coutinho, 2014, p. 70). Esta opção não é muito comum nesta rede social, uma vez que, de uma forma geral, os administradores optam por uma privacidade do tipo «Fechado», “o que implica que as pessoas interessadas em visualizar os conteúdos do grupo têm que tornar-se membros dele” (Pinto J. , 2017, p. 71). Ao abrir os seus espaços ao público o PNC está também a aplicar as políticas de livre acesso aos conteúdos em consonância com os movimentos da Educação Aberta (Santos A. , 2012, p. 72) e dos Recursos Educacionais Abertos (Paris OER Declaration, 2012, p. 1).

#### IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Para analisar as publicações realizadas pelo PNC nas redes sociais identificadas anteriormente começamos por tentar quantificá-las no tempo, de modo a traçarmos uma panorâmica desta utilização. Dado que os espaços no Facebook são os mais antigos, remontando a 2013 (cf. Tabela IV.1), por limitações técnicas desta rede social só foi possível visualizar as publicações efetuadas a partir do ano de 2016, tanto no grupo como na página. Assim, o Gráfico IV.1 apresenta o número de publicações que o PNC fez nas redes sociais (por mês) entre 2016 e 2020. Da análise do referido gráfico, rapidamente concluímos que o Facebook sempre registou mais publicações, mesmo depois de começarem a ser utilizadas as outras redes sociais.

Gráfico IV.1 - Publicações de 2016 a 2020



Fonte: o autor (dados recolhidos para o estudo).

Ao longo destes cinco anos, o PNC realizou uma média de 54 publicações por mês, um valor que varia entre 35 e 156 com uma mediana<sup>44</sup> de 40 publicações, evidenciando que o número mensal de publicações tem mantido uma proximidade com estes números. Destacamos este facto, porque evidencia um esforço na partilha de conteúdos mesmo em

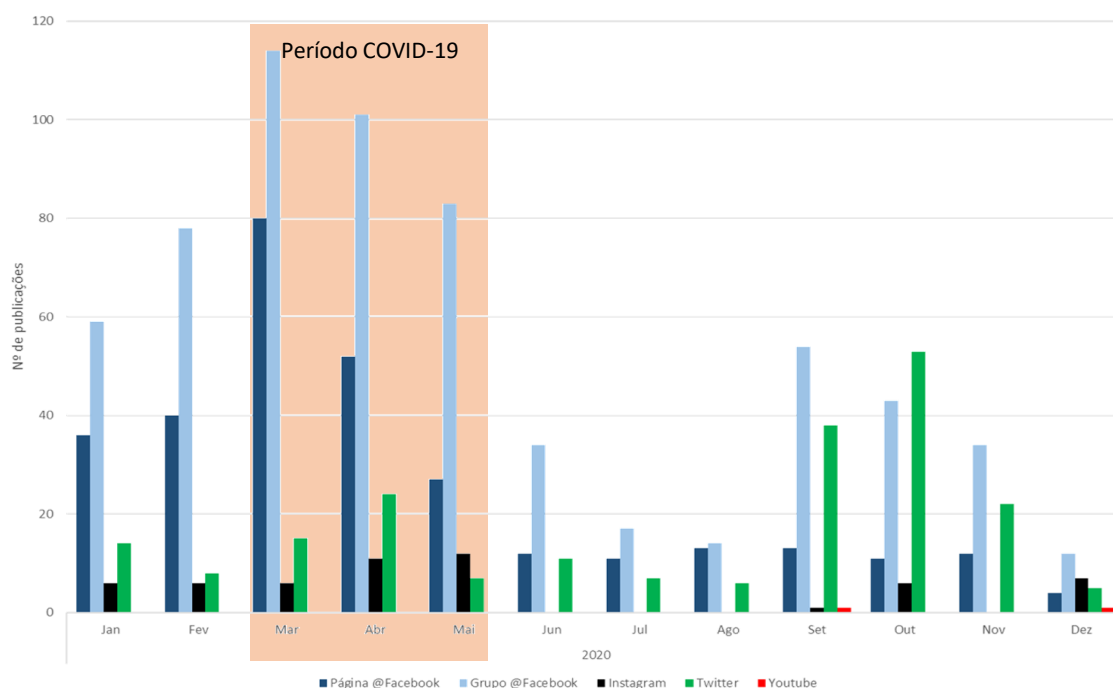
---

<sup>44</sup> Mediana é o valor que separa a metade maior e a metade menor de um conjunto de números, ou seja, o valor do meio de um conjunto de dados. A sua vantagem em relação à média é que pode dar uma melhor ideia sobre um valor porque não é tão distorcida por valores extremamente altos ou baixos (Martins & Cerveira, 1999)

períodos pouco propícios, como por exemplo nos meses de julho e agosto, quando as atividades das escolas são reduzidas devido às férias letivas.

Uma vez que definimos o ano de 2020 como período para a recolha de dados com maior detalhe, o Gráfico IV.2 mostra as publicações realizadas nesse período, as quais sustentam este estudo.

Gráfico IV.2 - Publicações em 2020



Fonte: o autor (dados recolhidos para o estudo).

A área do gráfico assinalada como «Período COVID-19» (com a cor salmão) destaca os meses abrangidos pela pandemia devido à doença da COVID-19. A importância deste destaque deve-se às profundas alterações que a situação provocou a vários níveis, como na educação e nas escolas (área de trabalho do PNC), mas também nas redes sociais (campo de estudo desta investigação). Se analisarmos as publicações efetuadas apenas neste período, podemos observar que existiu um acréscimo significativo de publicações nos primeiros meses (principalmente no Facebook), com a atividade também a aumentar no Instagram e Twitter. Cronologicamente, estes meses correspondem ao primeiro confinamento decretado em Portugal e consequente suspensão das atividades letivas nas escolas, pelo que relacionamos o aumento de publicações com o facto de as pessoas ficarem em casa, tendo assim mais disponibilidade para estarem *online* e utilizarem as

redes sociais. Neste período também observámos que a coordenação do PNC passou a publicar conteúdos relacionando a situação pandémica com o cinema, nomeadamente como este tinha abordado esta temática ao longo dos tempos e como algumas instituições/eventos cinematográficos se estavam a adaptar para responder às limitações impostas; no total, contabilizamos 75 publicações com estas características. A presença do PNC nas redes sociais durante este período em concreto foi alvo de uma análise mais detalhada, cujos resultados foram, entretanto, publicados (Pinto, Cardoso, & Soares, 2021a, 2021b e 2021c).

Retomando as publicações realizadas no ano de 2020, e na sequência da sua representação no Gráfico IV.2, na Tabela IV.3 (abaixo) hierarquizam-se os espaços do PNC nas diversas redes sociais, tendo em conta a quantidade publicações efetuadas no referido período.

Tabela IV.3 - Quantidade de publicações nas diferentes redes sociais do PNC em 2022.

| <b>Rede Social</b> | <b>Publicações</b> |
|--------------------|--------------------|
| Facebook – Grupo   | 656                |
| Facebook – Página  | 304                |
| Twitter            | 215                |
| Instagram          | 55                 |
| YouTube            | 2                  |
| <b>Total</b>       | <b>1.232</b>       |

Fonte: O autor (dados recolhidos para o estudo).

Da análise da tabela acima, verifica-se que neste período o PNC realizou 1.232 publicações nos seus espaços nas redes sociais, correspondente a uma média de 103 por mês, concentram-se no ambiente do Facebook (grupo e página) um total de 960 (78%). Consideramos que as reduzidas publicações registadas nas outras redes sociais estão em linha com os dados da Tabela IV.2, relativos à quantidade de público nos espaços do PNC nas diferentes redes sociais. De igual modo, é possível inferir que parece existir uma aposta no trabalho com o Facebook, que se pode explicar, por exemplo, por esta ser a rede social mais utilizada em Portugal, mais transversal a todos os tipos de públicos (Os Portugueses e as Redes Sociais, 2020), e por permitir a utilização de diversos tipos de conteúdos (texto, imagem, vídeo). Mesmo assim, o trabalho detetado noutras redes sociais, embora com

menos público, pode ser um indicador do interesse em descobrir novas oportunidades, noutras redes sociais, procurando seguir as tendências de utilização por parte dos públicos abrangidos pelo próprio PNC.

Considerando agora os conteúdos publicados pelo PNC nos seus espaços nas redes sociais, e começado por analisar a sua origem, o Gráfico IV.3 (abaixo) representa as publicações Próprias – conteúdos criados pelo PNC, Partilhadas – conteúdos existentes noutros espaços das redes sociais e Outras – conteúdos partilhados por outras pessoas.

Gráfico IV.3 - Origem das publicações (conteúdos) em 2020.



Fonte: o autor (dados recolhidos para o estudo).

Lembrando que, em 2020, o PNC concretizou um total de 1.232 publicações (Tabela IV.3) em todos os seus espaços nas redes sociais, destas, observámos que 45% eram publicações com conteúdos próprios, criados pelo PNC, totalizando 554 e uma média de 46 por mês. Pode concluir-se, portanto, que o PNC efetua esta quantidade de publicações com conteúdos produzidos especificamente para os seus espaços, num esforço de disponibilizar informação ainda não presente noutros espaços das redes sociais.

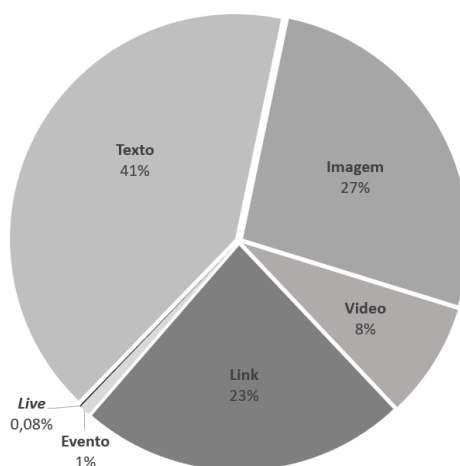
A seguir, com 40%, surgem os conteúdos partilhados pelo PNC, os quais já se encontravam disponíveis noutras redes sociais e que, assim, foram incluídos nos espaços do PNC. A este propósito, sinalizamos que associamos tal evidência à intenção de lhes dar visibilidade, mas também de fornecer novas informações, consideradas de interesse comum, ao público do PNC.

Quanto às Outras publicações, estas incluem publicações realizadas pelo público dos espaços do PNC nas redes sociais, podendo ser um conteúdo próprio ou uma partilha de

outras publicações encontradas nas redes sociais que frequentam. O facto de estes conteúdos representarem menos publicações (15%) pode estar relacionado com as características técnicas inerentes às redes sociais utilizadas pelo PNC, pois apenas os grupos do Facebook permitem que os seus membros possam fazer publicações.

Aprofundando a análise das publicações, procedemos à comparação entre elas, de modo a identificar conteúdos idênticos, isto é, de modo a detetar se a mesma publicação ocorre nos diversos espaços do PNC e se os conteúdos são semelhantes. Verificámos que essa difusão de conteúdos idênticos em diferentes plataformas ou redes sociais aconteceu em 30% das publicações do PNC. Consideramos esta percentagem baixa e interpretamo-la como uma intenção, por parte do PNC, de diversificar os conteúdos pelos seus diversos espaços *online*, não os repetindo em demasia, antes personalizando-os e ajustando-os às especificidades (de público, até de tom) de cada um dos referidos espaços ou plataformas. Abordemos agora o tipo de conteúdos publicados pelo PNC nos seus espaços nas redes sociais. No Gráfico IV.4 (abaixo) podemos observar que os conteúdos de texto verbal são os mais utilizados (41%), seguidos de imagens visuais (27%), de *links* com ligações para outros conteúdos externos (23%) e de vídeos (8%); com valores residuais, encontram-se eventos (1%) e *lives*, i.e., transmissões de vídeo em direto (0,08%).

Gráfico IV.4 - Tipologia dos conteúdos nas publicações do PNC nas redes sociais em 2020.



Fonte: o autor (dados recolhidos para o estudo).

Considerando que cada rede social tem o seu tipo de conteúdo de eleição, constatamos que, regra geral, o Instagram está mais associado à imagem visual estática (apesar de permitir a publicação de vídeos curtos e mesmo a emissão de sessões ao vivo) enquanto

que o YouTube está mais associado ao vídeo (predominantemente, mas não exclusivamente, assíncrono); o Facebook talvez se afaste desta associação, porque permite a integração de diferentes tipos de conteúdos na mesma publicação. Por exemplo, nesta rede social são comuns as publicações que aliam texto verbal a imagens estáticas ou em movimento, assim como *links* para outras publicações, internas ou externas à própria plataforma. Esta constatação, a par do facto de o Facebook ser a rede social mais utilizada pelo PNC, justifica que os conteúdos ali mais utilizados sejam, precisamente, do tipo que associa texto verbal, imagem (estática e/ou em movimento) e *links*. Verifica-se que o PNC criou um grande número de publicações contendo vídeos ou imagens em movimento, um tipo de *media* diretamente associado à área do PNC, ou seja, ao cinema, mas que não se representam neste gráfico como sendo de vídeo, pois identificámos como fonte original desses vídeos *websites* de que o Facebook não faz uma integração ideal, não mostrando as imagens de vídeo em causa, nem permitindo a sua visualização no espaço gráfico da publicação na plataforma da rede social. Por outras palavras, estas publicações na página do PNC funcionam como *links* para *websites* exteriores à própria rede social, local externo onde, então, são visualizados os vídeos. Por essa razão, neste estudo, são contabilizadas como sendo do tipo *link*, e não como vídeos.

Se nos centrarmos nos conteúdos de tipo texto escrito nas publicações do PNC, podemos observar que a escrita ali expressa é informal, mobilizadora de afetos e promotora de emoção, além de suscitar empatia e o convite à ação (por exemplo, incentivando a interagir com a publicação, ou a seguir *links* que se acrescentam). Assim, as evidências indicam que existe uma intenção de evitar textos distantes ou apenas de carácter informativo, e de insistir numa linguagem de proximidade.

De notar que o texto que acompanha todas as publicações com conteúdos sobre o PNC começa com o excerto «PLANO NACIONAL DE CINEMA» na primeira linha, seguindo-se o texto da publicação, uma estratégia que parece ter o objetivo de permitir identificar que o assunto em causa é o próprio PNC.

Observamos ainda que 29% dos textos das publicações utilizavam *emojis*, símbolos que representam uma ideia, que têm a aparência de expressões, objetos, animais, tipos de clima etc. Os *emojis* tornaram-se muito populares nas comunicações escritas através da

*internet*, nomeadamente nas redes sociais, ajudando os utilizadores a expressar as suas ideias de forma rápida, prática e informal, potenciando uma comunicação não-verbal. Ao incluí-los nos textos das suas publicações o PNC, acrescentou emoções ao conteúdo textual, a sensação de proximidade e alguma leveza, no sentido de facilitar a leitura e compreensão, resultando numa mensagem mais estimulante.

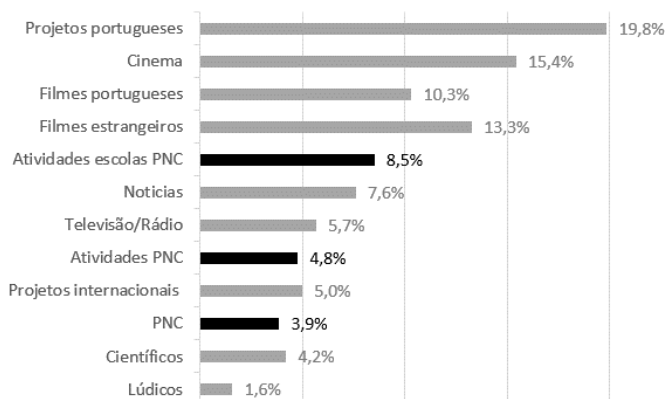
Analisando a utilização de *hashtags* nos mesmos textos, detetámos a sua presença em apenas 2,1% das publicações. Observámos, ainda, que a utilização deste recurso aconteceu maioritariamente em publicações relacionadas com a pandemia provocada pela doença da COVID-19, replicando alguns *hashtags* populares nas redes sociais sobre esta altura.

Salientamos que os *hashtags* podem ser entendidos como palavras-chave relativas a um determinado assunto; são palavras escritas no texto, antecedidas pelo símbolo de cardinal (#), e, depois de publicadas, transformam-se em *links* indexáveis pelos motores de pesquisa. Desta forma, os outros utilizadores podem clicar nos *hashtags*, ou pesquisá-los nos motores de pesquisa como o Google, para terem acesso a todas as publicações que também as utilizaram. Assim, além de muitas outras vantagens, os *hashtags* são importantes para disseminar os conteúdos, permitindo que novos utilizadores os encontrem, mas também para criar um maior envolvimento e interação.

Portanto, consideramos a utilização dos *hashtags* nas publicações do PNC no ano de 2020 muito reduzida, existindo espaço e razões para serem mais usados. Aliás, as utilizações encontradas parecem relevar a intenção de testar este recurso, aproveitando os conteúdos relacionados com o período pandémico para realizar experiências.

Continuando com a análise aos conteúdos das publicações, prosseguimos com a caracterização dos assuntos ou tópicos abordados, propondo a classificação temática indicada no Gráfico IV.5 (abaixo).

Gráfico IV.5 - Temas dos conteúdos nas publicações do PNC nas redes sociais em 2020.



Fonte: o autor (dados recolhidos para o estudo).

Verificamos que os “Projetos portugueses” relacionados com o Cinema são o assunto com o maior número de publicações (19,8%), destacando-se em seguida o “Cinema” (15,4%), que inclui temas generalistas sobre esta área, e, depois, assuntos relacionados com “Filmes Estrangeiros” (13,3%).

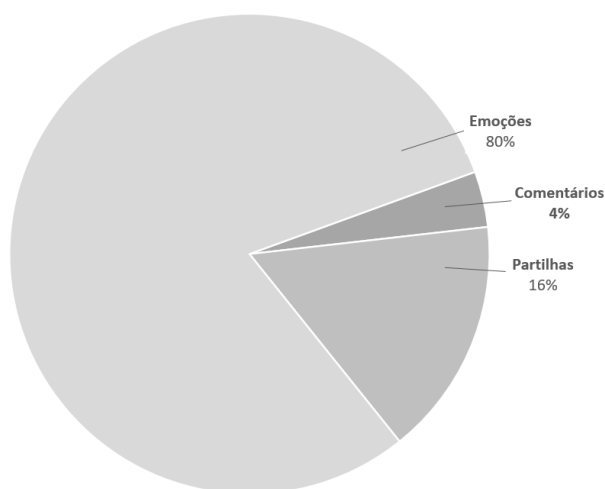
As barras destacadas a preto no gráfico representam os conteúdos diretamente relacionados com o PNC. Neste âmbito, verifica-se que as publicações sobre as “Atividades escolas PNC”, desenvolvidas pelas escolas participantes, são os conteúdos mais destacados (8,5%), seguindo-se os relacionados com o “PNC”, de carácter mais generalista (4,8%), e, por último, as “Atividades PNC”, iniciativas da responsabilidade da coordenação nacional do Plano (3,9%). Estes três assuntos representam 17,2% do total das publicações, num valor próximo ao tópico mais partilhado (“Projetos portugueses”), o que ilustra a importância que o PNC atribui à publicação de conteúdos diretamente relacionados com o próprio Plano. É de notar ainda a existência de 4,2% de publicações com conteúdos que classificamos como “Científicos”, o que nos parece importante, porquanto revela um interesse na divulgação do conhecimento científico ou na comunicação de ciência.

Sublinhamos ainda que detetámos partilhas relacionadas com a nossa investigação, nomeadamente, com referência a artigos por nós publicados, o que evidencia o interesse com que o PNC acompanhou o projeto.

Avançando, e considerando as interações nos espaços do PNC nas redes sociais, estas são um elemento essencial para compreender o envolvimento do público com as publicações, contribuindo para caracterizar os conteúdos com melhor receptividade e identificar

exemplos de boas práticas. No que concerne à análise das interações em torno das publicações em todos os espaços do PNC nas redes sociais, durante o período em análise, concluímos que a quase totalidade das publicações foi objeto de algum tipo de interação, o que denota um grande envolvimento e receptividade por parte do público; apenas contabilizamos 33 publicações sem interações (2,6% do total), ocorrendo principalmente no perfil do PNC no Twitter. Para caracterizar o tipo de interações ocorridas, ou seja, as reações do público às publicações do PNC, apresentamos o Gráfico IV.6, no qual se pode verificar que as expressões das emoções de reação (entre as quais se inclui o tradicional Gosto/*Like*, transversal a todas as redes sociais) são as mais utilizadas (80%), seguidas das partilhas (16%) e dos comentários (4%). Note-se que estas manifestações de reação podem acontecer em coocorrência, em simultâneo, isto é, um mesmo utilizador pode reagir com a seleção da tecla ou do ícone de «gosto», comentar a publicação e (re)publicá-la. Por essa razão, a análise destes dados em particular não pode resultar numa contabilização de indivíduos, mas apenas de reações.

Gráfico IV.6 - Tipo de interações nas publicações do PNC nas redes sociais em 2020.



Fonte: o autor (dados recolhidos para o estudo).

Notámos que, de uma forma geral, os comentários recebem um *feedback* por parte do PNC, quer através de texto verbal (resposta a comentário), quer do símbolo representativo de uma emoção nos próprios comentários, o que, em nosso entender, é uma boa prática, nomeadamente por contribuir para criar um espaço de diálogo e de vínculos colaborativos, além de ser um incentivo ao envolvimento *online* dos utilizadores com o próprio Plano. Dito de outro modo, registámos que todos os comentários receberam algum tipo de resposta

por parte do PNC, quer do tipo “Emoções”, quer (a maior parte) através de um texto com *feedback* ao comentário em causa e/ou um simples agradecimento.

Quanto ao facto de as “Partilhas” constituírem a segunda interação predominante, tal evidencia também a aceitação dos conteúdos publicados e uma atitude proativa, por constituir uma disseminação da mensagem para outros espaços.

Ainda sobre o gráfico anterior, importa igualmente realçar a percentagem dos “Comentários” que, embora represente apenas 4% das interações, traduz uma interação com uma mais-valia muito mais interessante face a outras, e que importa destacar. Distinguimos os comentários das restantes interações, pois estes implicam que o utilizador realize uma série de procedimentos, desde a necessária reflexão cognitiva, que possibilita a expressão de um pensamento, até à articulação e redação do seu texto. implicam, portanto, uma atenção, uma dedicação e um tempo distintos dos exigidos nas outras reações. As interações do tipo “Partilhas” e “Emoções”, por seu lado, são mais diretas e rápidas (quase instintivas), e mobilizam menos reflexão, ao passo que a escrita de um comentário significa que o seu autor está motivado e que sente, porventura, um maior envolvimento com o assunto da publicação em causa.

A terminar a análise à presença do PNC nas redes sociais, e dada a sua importância para o presente estudo, procedemos à síntese dos resultados que fomos expondo ao longo dos últimos parágrafos. Assim, e de um modo global, podemos afirmar que o PNC recorre às redes sociais para difundir conteúdos, facultando informações acerca da sua própria atividade e de atividades relacionadas com o seu âmbito, além de ampliar a sua missão.

Ao nível interno, a partilha de atividades desenvolvidas pelas escolas envolvidas com o PNC é uma forma de destacar as boas práticas e de motivar equipas. Já a partilha de conteúdos vindos do exterior ao próprio PNC, parece existir uma intenção de fornecer novos *inputs* e de manter informados os utilizadores daquelas redes sociais, seguidores do PNC, cumprindo, simultaneamente, a função de manifestar uma dinâmica e uma atenção que são essenciais para manter ativa a presença (e até sobreviver) no mundo das redes sociais. Além disso, os resultados evidenciam uma aposta no trabalho com o Facebook, o que se pode explicar, por exemplo e como antes referido, por ser esta a rede social mais utilizada em Portugal, mais transversal a todos os tipos de públicos (Os Portugueses e as Redes

Sociais, 2020), e por permitir a utilização de diversos tipos de conteúdos (texto verbal, imagem estática, vídeo). Ainda assim, e recuperando o que precedentemente escrevemos, o trabalho detetado noutras redes sociais, apesar de ainda com menos público, pode ser um indicador do interesse do PNC em descobrir oportunidades noutras plataformas, na procura de seguir as tendências de utilização por parte dos públicos abrangidos pelo PNC. Pelo exposto, consideramos que a utilização que o PNC faz das redes sociais evidencia uma atitude de exploração das novas possibilidades que advêm destes espaços, com o objetivo de cumprir parte relevante do seu papel pedagógico face às constantes evoluções da nossa sociedade.

### 3. MAPEAMENTO DE BOAS PRÁTICAS

Para identificar as boas práticas na utilização das redes sociais pelo PNC, começamos por clarificar o entendimento que adotamos para o termo “boas práticas”. Ressalvamos que não é um conceito estanque, antes é utilizado noutras variações ou variantes, tal como em “melhores práticas”, uma derivação do anglicismo *best practices*. Mais especificamente, e procurando uma compreensão mais aprofundada, começamos por analisar o “substantivo «prática», palavra proveniente do grego *praktiké* [tékhnē] (*practīca* em latim) que significava «a arte de fazer alguma coisa», uma atividade que visa a obtenção de resultados concretos; aplicação das regras e dos princípios de uma arte ou ciência; uma forma habitual de agir, uma conduta” (Santos, Lopes & Rego, 2010, p. 2). Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, a palavra «prática» possui várias definições<sup>45</sup>:

1. *atividade* que visa a obtenção de resultados concretos; 2. aplicação das regras e dos princípios de uma arte ou ciência; 3. maneira concreta de exercer uma arte ou conhecimento; experiência; exercício; 4. forma habitual de agir; procedimento; conduta; costume; 5. facto de seguir uma regra; observância; 6. conjunto de exercícios, orações, etc., que fazem parte de uma religião ou disciplina espiritual; 7. breve discurso, feito por um sacerdote, antes ou num intervalo da missa; homilia; 8. conversa; palestra.

Podemos observar que estas definições transmitem uma ideia de continuidade, de uma execução repetida ou o exercício sistemático de uma determinada ação. São, para já, características importantes a reter no mapeamento de boas práticas. Mas, para identificar a que se refere quando se faz menção a boas práticas no contexto científico, efetuámos uma breve revisão da literatura exploratória sobre o tema.

Assim, Wagner, Scott & Galliers (2006, p. 253) apontam diferentes utilizações do termo em organizações das mais diversas naturezas e, criticam, sem se investigar a estruturação da sua definição, uma vez que, comumente, se refere a uma variedade de fenómenos. No Quadro IV.1 os autores evidenciam este problema num estudo sobre boas práticas com o objetivo de contextualizar o termo a partir de exemplos da sua aplicação.

---

<sup>45</sup> Versão *online* do dicionário: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/prática>

Quadro IV.1 - Utilização do termo “boas práticas”<sup>46</sup>

| Refere-se a  | Utilizado em  | Destinatários                        |
|--|---|--------------------------------------|
| Modelos de referência                              | - Protocolos<br>- Projetos<br>- Otimização de estruturas                                      | - <i>Designers</i><br>- Fornecedores |
| Guia para gestão de risco                          | - Submissão legal e regulatória<br>- Prática padronizada                                      | - Reguladores                        |
| Nível de serviço percebido e desempenho seguro     | - Relatórios testado comprovado<br>- Estado da arte<br>- Experiências racionalizadas/eficazes | - Consumidores                       |
| Identificação de condições competitivas de mercado | - Objetivos a alcançar<br>- <i>Benchmarking</i>   | - Fornecedores de produtos/serviços  |

Fonte: Wagner, Scott. & Galliers (2006, p. 254).

Na mesma linha, Campos *et al.* (2010) concluíram que existem poucas referências no meio acadêmico com contributos para a definição de boas práticas, “sendo a grande parte delas oriundas de áreas do conhecimento distintas da Administração, como a Tecnologia da Informação, Engenharia de *Software*, entre outras” (p. 167). Por exemplo, o Quadro IV.2 (abaixo) apresenta as definições de boas práticas identificadas por Beaumont (2005), muito direcionadas para a gestão de produção.

Quadro IV.2 - Definições de “boas práticas”<sup>47</sup>

| Autoria    | Definição   |
|------------|---|
| AMC (1994) | Boa prática é o caminho cooperativo onde os empregados se encarregam de atividades de negócios em todo o processo: liderança, planeamento, clientes, fornecedores, relações comunitárias, produção e fornecimento de produtos e serviços, e o uso do <i>benchmarking</i> . Estas práticas, quando efetivamente ligadas entre si, podem levar a resultados sustentáveis muito superiores em qualidade e no serviço ao cliente, flexibilidade, oportunidade, inovação, preço e competitividade. |

<sup>46</sup> Tradução livre.

<sup>47</sup> Tradução livre.

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| Camp (1989)                     | Boa prática levará a um desempenho superior de uma empresa.   |
| Heibeler <i>et al.</i> , (1988) | Boa prática é o melhor caminho para o desempenho nos negócios.  |
| Voss (1995)                     | Boas práticas são tratadas como um paradigma estratégico, afirmando que se tem tornado proeminente na estratégia de produção. |
| Golovin (1996)                  | Boa prática é uma ferramenta para assegurar a satisfação do cliente.  |

Fonte: Beaumont (2005, p. 1292).

Através de estudos realizados em instituições de gestão de projetos, Loo (2000) definiu boas práticas como estratégias ideais a aplicar aos processos de trabalho para alcançar alta performance, evidenciando a necessidade de existirem “competências, que são vistas como um conjunto de conhecimentos e habilidades para atingir determinados resultados” (Loo, 2000 *apud* Campos et al., 2010, p. 169). Esta definição associa a importância de uma competência para a realização da boa prática, ou seja, uma mobilização do saber fazer.

Por seu lado, Rocha de Paula & Cianconi (2007) estudaram as boas práticas como processo de identificação e difusão de casos de sucesso, tendo em conta a componente intrínseca de validação, isto é, “um procedimento validado para a realização e uma tarefa ou solução de um problema. Inclui um contexto onde pode ser aplicado” (p. 51), devendo ser devidamente documentado. Neste sentido, os autores propõem a definição de boa prática como um ato de avaliação e validação de algo que se deseja partilhar de forma a ser replicado.

Em suma, boa prática é um “processo comprovado que proporciona melhorias na eficiência e/ou na eficácia do trabalho” (Alias, Ahmad & Idris, 2012, p. 110) que se está a realizar, ajudando no desempenho de uma organização e no alcance dos seus objetivos. Neste sentido, deverá ser entendida como um “método superior ou uma prática inovadora que contribui para a melhoria do desempenho de uma organização, implicando uma acumulação e aplicação de conhecimento sobre o que funciona e o que não funciona em diferentes situações e contextos” (Campos *et al.*, 2010, 169), mas também é constituída por um processo de aprendizagem, reflexão, análise e disseminação do conhecimento.

Perante esta diversidade de definições encontradas na literatura consultada para o termo boas práticas, numa pesquisa que não se pretendeu exaustiva, antes exploratória,

provocadora de reflexão, associamos-lhe como constructos a competência para desenvolver algo, a capacidade para o validar e a motivação da partilha. Também se pressupõe que não seja um ato isolado, mas uma ação com execução contínua e sistematizada. Na sua essência encontramos dinâmicas cognitivas associadas à aprendizagem cooperativa e colaborativa, fatores nucleares para a efetiva participação numa sociedade em rede.

É de realçar que não se pretendeu, com o nosso estudo, realizar o mapeamento de todas as boas práticas, mas sim identificar boas práticas registadas durante o período em análise (em 2020) e que considerámos serem bons exemplos. Deste modo, tais exemplos, ao serem destacados, podem constituir objeto de uma maior atenção, subsequente reflexão e adquirir mais visibilidade, contribuindo para a disseminação do conhecimento inerente às boas práticas em causa e, portanto, incentivar a sua replicação e/ou inspirar outros trabalhos.

Assim, começamos por observar as publicações realizadas pelo PNC nas redes sociais no período em análise. Como já referimos, em termos globais foram feitas 1.232 publicações em 2020 (cf. Tabela IV.3), numa média mensal de 103. Colocar *online* mensalmente esta quantidade de conteúdos é um esforço que classificamos como uma boa prática, pois denota uma forte intenção de fornecer informações ao público dos espaços do PNC nas redes sociais, tarefa que ganha mais relevo se consideramos que as publicações realizadas até 2020 eram, em média, de 54 publicações por mês (Gráfico IV.1). Este aumento está diretamente relacionado com a duplicação de publicações contabilizada durante o encerramento das escolas, após a declaração de pandemia, conforme estudámos em trabalhos sobre a presença do PNC nas redes sociais durante este período específico (Pinto, Cardoso, & Soares, 2021a, 2021b e 2021c). Em Portugal, tal como em muitos países, a suspensão das atividades letivas (e não letivas) iniciou-se a 16 de março de 2020<sup>48</sup>; este foi o primeiro encerramento das escolas, porque, com o agravamento da pandemia no início de 2021, as escolas voltaram a encerrar. A partir de 14 de abril de 2020 as atividades letivas

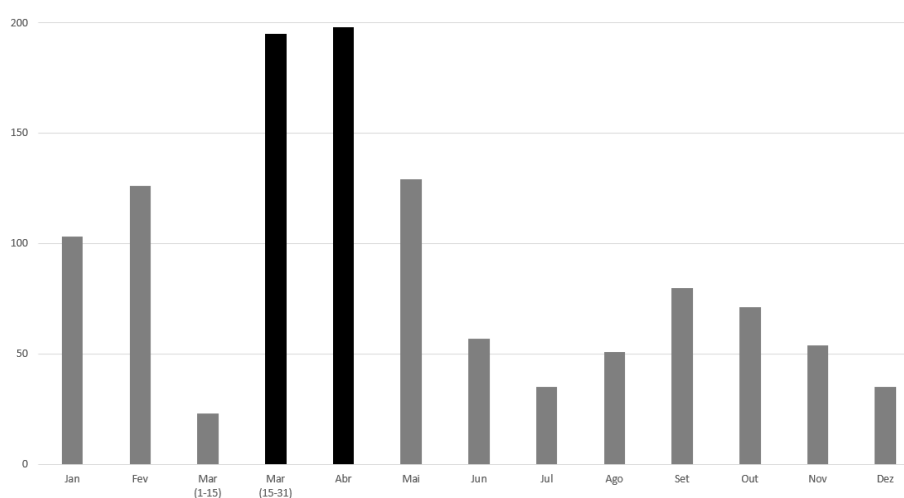
---

<sup>48</sup> Regulamentado pelo art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março (<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/10-A/2020/03/13/p/dre>).

foram retomadas, por fases, e sob a forma de ensino a distância. Em maio, na segunda fase de desconfinamento, os 11.º e 12.º anos voltaram a ter aulas presenciais, mas de forma condicionada, por exemplo, sem algumas atividades extracurriculares.

Por considerarmos a ação do PNC nas redes sociais durante o encerramento total das escolas como uma boa prática iremos referi-la novamente, recuperando o número de publicações feitas pelo PNC durante este período, representado nas colunas a preto no Gráfico IV.7.

Gráfico IV.7 - Publicações durante o 1º encerramento das escolas



Fonte: o autor.

Pela análise do gráfico acima, podemos observar um claro aumento durante as semanas do confinamento (isto é, entre 15 de março e o fim do mês de abril de 2020). Sinalizamos, ainda, que ao longo deste período o PNC colocou nos seus espaços nas redes sociais 266 novos conteúdos de produção própria, um esforço que também consubstancia o nosso entendimento de boa prática.

Conforme já também referimos, as publicações realizadas pelo PNC nas redes sociais concentram-se no ambiente do Facebook, denotando uma aposta no trabalho nesta plataforma. Este facto evidencia-se tanto nos dados recolhidos durante o ano de 2020 (cf. Gráfico IV.3) e nos anteriores, como na atualidade, constatada na qualidade de seguidores dos espaços do PNC nas redes sociais. Para além das razões antes analisadas, consideramos ser esta opção uma boa prática, porque permite utilizar vários tipos de conteúdos numa mesma publicação, possibilidade que enriquece a mensagem. Além disso, o Facebook é a

única rede social que permite a existência de grupos com boas características para o público poder realizar publicações, potenciado, assim, a interação e o seu envolvimento. Centrando-nos no texto verbal utilizado pelo PNC nas suas publicações, como igualmente referimos, encontramos uma escrita informal, mobilizadora de afetos e promotora de emoção e empatia, incentivando à interação. Em nosso entender, esta é uma boa prática, que evidencia a intenção de evitar textos apenas de caráter informativo.

Observámos que, de uma forma geral, o texto das publicações com conteúdos relacionados com o PNC começa com o título «PLANO NACIONAL DE CINEMA», conforme ilustra a Figura IV.5 (abaixo). Esta é uma boa prática, que facilita a identificação do PNC, personalizando os conteúdos ou em que o assunto em causa está relacionado com o próprio plano. Por outro lado, nos casos em que o conteúdo é externo, transmite que o mesmo é aconselhado pelo PNC.

Figura IV.5 - Texto do PNC numa publicação



Fonte: Redes sociais do PNC (Dados recolhidos para o estudo).  
[Publicado](#) em 09-01-2020 às 19:54.

De notar que, geralmente, o texto destas publicações termina com uma menção às entidades que dinamizam o PNC, como também é mostrado na Figura IV.5acima. Para além de razões relacionadas com o protocolo, consideramos ser uma boa prática na medida em que divulga os vínculos institucionais, contribui para a credibilidade dos conteúdos e informa sobre a estrutura organizacional do PNC.

No plano dos conteúdos publicados pelo PNC durante a pandemia, parece-nos ser relevante destacar a intenção de relacionar a situação pandémica com o cinema.

Identificámos que 11,3% das publicações concretizadas pelo PNC nas redes sociais relacionavam-se com a forma como esta temática foi abordada pela sétima arte e como alguns organismos ou eventos cinematográficos se estavam a adaptar e a responder às limitações impostas. Tal constitui uma evidência da preocupação em relacionar a área do cinema com a atualidade, disponibilizando conteúdos devidamente contextualizados com as preocupações dominantes no momento na sociedade.

A divulgação de recursos *online* relacionados com o cinema assumiu, como era esperado, um espaço relevante, constituindo uma prática fundamental para o PNC disseminar conteúdos junto do seu público. De uma forma geral, tratam-se de conteúdos já publicados nas redes sociais, identificados pela coordenação do PNC e, seguidamente, partilhados nos seus espaços. Em certos casos, é adicionado à partilha algum texto, como reforço da mensagem em causa, um procedimento que relacionamos com as boas práticas da curadoria de conteúdos *online*. A Figura IV.6 (abaixo) exemplifica a partilha de um recurso *online*, neste caso, proveniente dos arquivos da RTP.

Figura IV.6 - Exemplos de partilha de recursos *online*



Fonte: Redes sociais do PNC (Dados recolhidos para o estudo).  
[Publicado](#) em 16-03-2020 às 16:59.

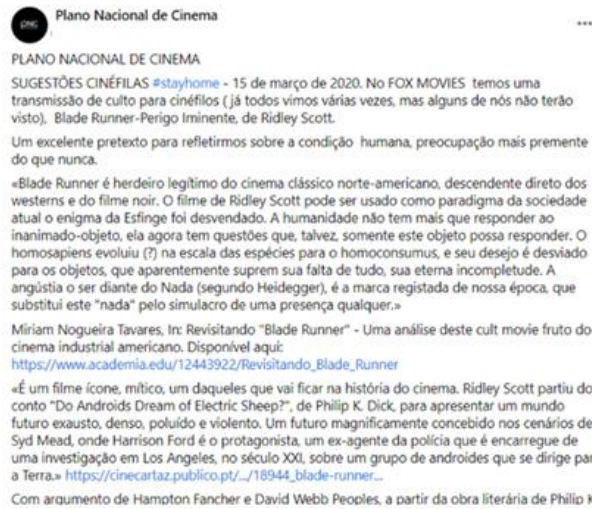
A sugestão de visionamento de filmes, acompanhada da disponibilização de informação de apoio, reporta à essência do PNC. Tal constitui uma das atividades de maior relevo junto das escolas no seu trabalho presencial, principalmente quando a documentação é de carácter científico. Verificamos que esta preocupação também se encontra na atividade do

PNC nas redes sociais e que esta prática foi incrementada no período de encerramento das escolas devido à pandemia, revestindo-se, então, de um especial interesse e utilidade. Com os espaços físicos utilizados pelo PNC para o visionamento de filmes encerrados (escolas e salas de cinema da comunidade), como, aliás, todos os espaços de espetáculos, a forma de ver filmes passou apenas a ser possível noutros meios, como a televisão ou plataformas baseadas na *internet*. Assim, no período de confinamento o PNC reforçou a sugestão de filmes através das redes sociais, alertando para o visionamento de filmes agendados nos canais de televisão, tanto nos generalistas como nos temáticos, ou ainda indicando obras disponíveis *online* e com acesso gratuito. Este tipo de partilha inclui informação com a contextualização e interpretação do filme, disponibilizando igualmente *links* para acesso a documentação científica. Neste caso, é possível identificarmos várias boas práticas, designadamente: a seleção de filmes com interesse para e relação com a atualidade; a abrangência de canais de televisão de acesso aberto<sup>49</sup> (no caso da TV por cabo, denota-se a preferência por canais presentes nos «pacotes base»); a inclusão de conteúdos científicos; a utilização das redes sociais como espaço para disseminação de alertas e/ou sugestões para ver filmes; o incentivo à visualização de um filme não apenas como fator de entretenimento, mas também incutindo nos espectadores uma reflexão cognitiva. A Figura IV.7 ilustra este tipo de publicação, em que é feito um convite para a visualização de um filme num canal de televisão, fornecendo dados sobre a obra, o seu contexto e outras informações, de carácter científico.

---

<sup>49</sup> RTP1, RTP2, RTP Memória, SIC, TVI.

Figura IV.7 - Convite ao visionamento de um filme



Fonte: Redes sociais do PNC (Dados recolhidos para o estudo).

[Publicado](#) em 15-03-2020 às 14:13.

Esta é uma boa prática em resposta ao encerramento das salas de cinema, devido às restrições provocadas pela crise pandémica, que obrigou a que o visionamento dos filmes tivesse passado, em grande parte, para os espaços *online* (além dos televisivos, igualmente referidos). Os serviços de conteúdos fílmicos baseados na *internet* ganharam uma nova importância, e outras plataformas de utilização generalizada para conteúdos de vídeo (como o Youtube, Vimeo, etc.) passaram a ser utilizadas para disponibilizar filmes de acesso gratuito. Observaram-se, nessa altura, diversas iniciativas nacionais e internacionais para disponibilizar filmes em acesso livre através da *internet*, de forma a contribuir para o acesso a essas obras. Verificámos que o PNC procurou partilhar tais iniciativas, uma boa prática que também exemplificamos, pela Figura IV.8 (abaixo).

Figura IV.8 - Filmes disponíveis *online*



Fonte: Redes sociais do PNC (Dados recolhidos para o estudo).  
[Publicado](#) em 16-03-2020 às 15:44.

As publicações com referências a filmes do género de ficção científica constituíram outra boa prática observada no período em análise. De facto, os filmes de ficção científica possuem um grande potencial didático, permitindo uma “abordagem de conhecimentos sistematizados não apenas no plano conceitual-fenomenológico, mas também no âmbito das questões metodológicas da ciência e de suas implicações sociais” (Piassi & Pietrocola, 2006, p. 1). Em 2020, “a pandemia patenteou a atualidade, a importância e a legitimidade da ficção científica como um espaço importante para refletir e discutir problemáticas do mundo contemporâneo” (Nóbrega, 2020, p. 51), configurando este género cinematográfico como um recurso de interpretação da atualidade. A Figura IV.9 (abaixo) mostra uma dessas publicações, relacionando a então atual situação pandémica com a ficção científica. Sublinhamos, ainda, a partilha de um texto e *links* sobre a importância de saber ver e analisar este tipo de obras.

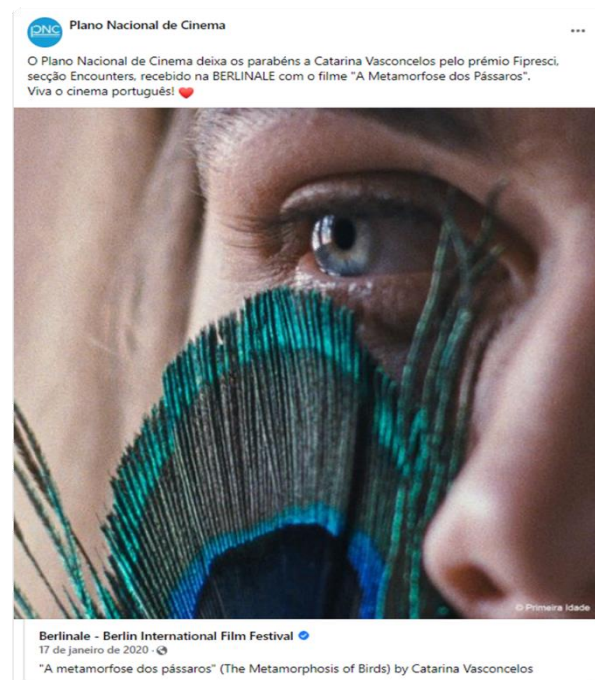
Figura IV.9 - Filmes de ficção científica



Fonte: Redes sociais do PNC (Dados recolhidos para o estudo).  
[Publicado](#) em 28-03-2020 às 16:39.

Os sucessos alcançados por outros intervenientes do cinema português também são um tipo de conteúdos muito partilhado, como exemplifica a Figura IV.10.

Figura IV.10 - Partilha de casos de sucesso

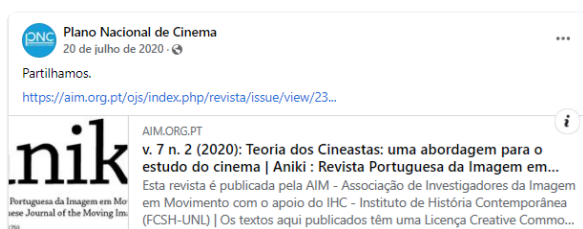


Fonte: Redes sociais do PNC (Dados recolhidos para o estudo).  
[Publicado](#) em 29-02-2020 às 14:41.

Em nosso entender, é uma prática suscetível de criar um envolvimento comunitário mais amplo e contribuir para divulgar outras iniciativas de forma positiva.

Ainda sobre os conteúdos partilhados destacamos os que classificamos como “Científicos”, representados previamente, no Gráfico IV.5, com 4,2%. Embora seja um valor sem grande expressão, comparado com os outros temas partilhados, parece-nos uma boa prática de divulgação do conhecimento científico. Conteúdos como o exemplificado na Figura IV.11 (abaixo) são um contributo para o fortalecimento teórico das temáticas subjacentes ao campo de trabalho do PNC e um *input* de novas informações, suscetíveis de enriquecer os saberes do público dos seus espaços nas redes sociais, uma vez que grande parte dele pode estar afastado deste tipo de conteúdos e/ou não lhes ter acesso.

Figura IV.11 - Conteúdo científico



Fonte: Redes sociais do PNC (Dados recolhidos para o estudo).  
 Publicado em 20-06-2020 às 14:12.

Outro dos conteúdos com menor expressão nas publicações são os que classificados como “Lúdicos”, representando 1,6 % do total (cf. Gráfico IV.5). No entanto, pensamos que a sua publicação é importante, não só para cativar determinados tipos de público, mas também para conferir algum grau de informalidade, ou maior proximidade, nos espaços do PNC nas redes sociais. Aliás, este tipo de publicação recupera a ideia de “entretenimento” tão associada ao cinema, uma boa prática interessante por aproveitar todas as potencialidades dos filmes, com possibilidades de ser incrementada. A Figura IV.12 (abaixo) é um exemplo do potencial deste tipo de conteúdo, utilizando uma conhecida cena de um filme clássico para incentivar a higienização das mãos, uma das medidas aconselhadas pelas autoridades de saúde para combater a disseminação do *coronavírus* e da doença da COVID-19.

Figura IV.12 - Conteúdo lúdico



Fonte: Redes sociais do PNC (Dados recolhidos para o estudo).  
[Publicado](#) em 31-03-2020 às 18:15.

Ao longo do período em análise detetámos o incremento de partilhas relacionadas com curiosidades sobre o cinema. São conteúdos realizados pelo próprio PNC (isto é, que ainda não se encontram nas redes sociais), compostos por um texto informativo, imagens e *links* para acesso a informações detalhadas sobre o assunto em causa. As efemérides, como são designadas pelo PNC, são um exemplo destas publicações sobre um determinado facto importante que ocorreu em determinada data ou para celebrar de um acontecimento ou dia importante. A Figura IV.13 ilustra esta boa prática.

Figura IV.13 - Conteúdos sobre efeméride



Fonte: Redes sociais do PNC (Dados recolhidos para o estudo).  
[Publicado](#) em 23-03-2020 às 22:06.

Finalmente, registamos ainda a boa prática mais evidente quanto a conteúdos publicados, a partilha de atividades realizadas nas escolas envolvidas com o PNC. É um tipo de

conteúdos que, sendo lógico e esperado encontrar nos espaços do PNC nas redes sociais, não deixa de ser uma prática motivadora das equipas que o dinamizam localmente. É igualmente uma forma de destacar as boas práticas desenvolvidas nas escolas, incentivando à continuação e à possível aplicação noutras escolas. A Figura IV.14 (abaixo) mostra a publicação sobre uma atividade desenvolvida numa escola dinamizadora do PNC.

Figura IV.14- Atividades das escolas



Fonte: Redes sociais do PNC (Dados recolhidos para o estudo).  
[Publicado](#) em 29-01-2020 às 22:29.

Note-se que a existência de publicações deste tipo de conteúdos só é possível porque os professores e as professoras dinamizadores das atividades do PNC nas escolas as partilharam no grupo do Facebook (espaço onde o podem fazer) ou fizeram chegar tal informação à coordenação do plano para divulgação. Consideramos que esta dinâmica de partilhas uma evidência de um espírito comunitário em torno das redes sociais, fruto de um bom ambiente cooperativo que o PNC consegue aplicar nos seus espaços *online*.

Para terminar, no que diz respeito às boas práticas de conteúdos, lembramos que não se pretendia uma lista exaustiva de evidências, antes destacar alguns casos que se enquadram neste âmbito. No entanto, consideramos que existem muitos outros casos de conteúdos na linha dos exemplos anteriores. São os casos de publicações sobre o cinema português (principalmente a divulgação de filmes portugueses), projetos cinematográficos (tanto portugueses como internacionais) e, ainda, a partilha de notícias relacionadas com o cinema.

### 3.1. Interações

Para perspetivar as boas práticas no caso das interações nas publicações do PNC nas redes sociais, começamos por recuperar a caracterização e o tipo de interações (cf. Gráfico IV.6). Assim, as expressões das emoções de reação (nas quais, recordamos, se inclui o tradicional Gosto/*Like*, transversal a todas as redes sociais) foram as mais utilizadas (80%), seguidas das partilhas (16%) e dos comentários (4%).

Apesar de os comentários não serem das interações mais utilizadas, consideramo-los importantes porque significam uma interação com valor intrínseco elevado, por implicar que o utilizador realiza uma série de procedimentos, desde a necessária reflexão cognitiva, a qual possibilita a expressão de um pensamento, até à escrita. Embora esta boa prática não seja resultado da ação direta do PNC, acreditamos que resulta do ambiente de partilha e cooperação que este conseguiu criar, moderar e manter, porventura devido ao conjunto de outras boas práticas implementadas, o que, por si, também constitui uma prática a destacar.

Ainda sobre a análise realizada aos comentários, de forma geral, verificámos que recebem sempre um *feedback* por parte do PNC, quer do tipo “Emoções”, quer (a maior parte) através de um texto com reação ao comentário em causa – muitas vezes sob a forma de um simples agradecimento. Interpretamos esta ocorrência como mais uma boa prática, exemplo de como o PNC gere os seus espaços nas redes sociais, através da promoção da participação e da troca de ideias, com cordialidade, abertura e bom acolhimento. Cria-se, assim, um espaço de diálogo e de vínculos colaborativos, além de ser um incentivo ao envolvimento *online* com o Plano, que acreditamos ser suscetível de influenciar o ambiente presencial.

Ainda no âmbito das interações, registamos como boa prática a existência de um grupo no Facebook, por ser um espaço que permite que o público faça as suas próprias publicações e partilhas, isto é, consubstanciando um espaço promotor de interações. As páginas do Facebook apenas permitem publicações dos administradores (o mesmo acontece com os espaços/perfis nas outras redes sociais), não permitindo que os seguidores publiquem ou partilhem, ou seja, ali o público não pode adicionar conteúdos nem se envolver mais ativamente. Os grupos funcionam segundo o conceito de fórum de discussão,

possibilitando a construção de um lugar colaborativo. A opção por um grupo constitui, assim, uma boa prática, pois permite que os membros também partilhem conteúdos, promovendo um sentimento de pertença e de inclusão numa comunidade, neste caso, em torno do PNC.

### **3.2. Configurações**

Algumas configurações dos espaços geridos pelo PNC nas redes sociais também se apresentam como casos de boas práticas. Uma das mais evidentes é a opção por todos os espaços serem abertos, ou seja, a privacidade está configurada como de acesso público, o que significa que podemos aceder aos seus conteúdos sem registo prévio nas respetivas redes sociais, nem que seja necessária qualquer autorização prévia. Embora esta possibilidade seja uma característica típica das páginas do Facebook (são espaços cujos conteúdos são públicos), nas outras redes sociais a mesma tem que ser devidamente configurada. Esta opção evidencia a intenção para que os espaços do PNC no Instagram, Twitter e Youtube sejam de acesso público e não espaços privados, aos quais apenas se poderia aceder através de registo e por convite.

O caso específico do grupo no Facebook é representativo desta política de abertura. A privacidade do grupo está configurada como sendo do tipo Público, significando que “qualquer pessoa pode ver quem faz parte do grupo e o que é publicado” (Coutinho, 2014, p.70). De uma forma geral, esta opção não é muito comum, uma vez que os administradores optam por uma privacidade do tipo Privado, implicando que os interessados “em visualizar os conteúdos do grupo têm que tornar-se membros dele” (Pinto, 2017, p. 71). Entendemos que esta estratégia do PNC, de abrir ao público os seus espaços nas redes sociais, configura uma implementação das políticas de livre acesso aos conteúdos, uma iniciativa muito própria dos movimentos da Educação Aberta (Santos, 2012, p.72) e dos Recursos Educacionais Abertos (Paris OER Declaration, 2012, p. 1), pelo que a consideramos uma boa prática.

Ainda no que concerne ao grupo no Facebook salientamos também a configuração da necessidade de aprovação das publicações efetuadas pelos membros. A principal característica dos grupos é a possibilidade de os membros publicarem conteúdos. Se por um lado esta vantagem incentiva à colaboração e interação entre os membros, também

pode tornar-se um enorme risco, uma vez que também permite que publiquem conteúdos fora da temática em causa e/ou com atitudes maliciosas. Para evitar este tipo de utilizações o Facebook permite que as publicações dos membros sejam primeiro aprovadas pelos administradores dos grupos. Assim, detetámos que o PNC utiliza esta configuração para controlar as publicações dos membros, uma boa prática que permite evitar a existência de conteúdos indesejados no grupo.

Finalmente, sobre a seleção das redes sociais utilizadas, a aposta no trabalho com o Facebook (página e grupo), conforme mostramos previamente, no estudo à presença do PNC nas redes sociais, também consideramos ser uma boa prática. De facto, esta rede social, além de ser a mais utilizada em Portugal, também é a mais transversal a todos os tipos de públicos (Os Portugueses e as Redes Sociais, 2020), possibilitando, assim, que o PNC atinja, precisamente, vários tipos de público. Além disso, e conforme antes mencionado, permite ainda a utilização de diversos tipos de conteúdos (texto, imagem, vídeo), uma vantagem que enriquece os conteúdos produzidos. A utilização de outras redes sociais (como é o caso do Instagram e Twitter), embora com menos público, também se revela como uma boa prática, porquanto evidencia o interesse em descobrir novas oportunidades e seguir as tendências de utilização, mas também de chegar a outros públicos.

#### 4. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Analizamos agora os resultados obtidos com a aplicação dos questionários, lembrando que durante a investigação surgiu a necessidade de estudar a percepção dos coordenadores e das coordenadoras que dinamizam o PNC nas escolas sobre a utilização que este faz das redes sociais, e ainda sobre possíveis contribuições das redes sociais para a implementação do Plano, o que foi concretizado através do Questionário-Escolas. Mas também nos interessou identificar quem eram os seguidores do PNC nas redes sociais e, mais tarde, tornou-se evidente que a sua caracterização traria uma contribuição pertinente para o estudo em curso; tal identificação foi concretizada através do Questionário-Público<sup>50</sup>.

##### 4.1. Questionário-Escolas

Os resultados deste questionário estão expostos com detalhe no Anexo VII. Foram recolhidas respostas de 67 professores, representando a aplicação do PNC nas respetivas escolas, utilizadores das redes sociais e seguidores dos espaços do PNC nestas redes. Uma vez que a análise pormenorizada a cada resposta consta do referido anexo, que por uma questão de espaço não se traz para este ponto do texto, procedemos, então, a uma análise mais global, de sistematização, seguindo as secções que estruturam o questionário.

Assim, as respostas da “SECÇÃO 1: Utilização das redes sociais pelo PNC (contas institucionais do PNC)” permitem-nos evidenciar que o Facebook é a rede social mais utilizada para seguir o PNC (tanto a página como o grupo), seguido do Instagram. A maior parte dos inquiridos faz partilhas (62,7%) e publicações (52,3%) com alguma regularidade nos espaços do PNC. Quanto às interações com as publicações que encontram nas referidas redes, 35,8% afirmou fazer comentários e 48% reagir com emoções, também com alguma regularidade.

Analisando a adequação dos conteúdos publicados pelo PNC, observámos que as Atividades das escolas do PNC e os Filmes portugueses obtiveram mais respostas, seguidos dos Filmes estrangeiros, Projetos portugueses e Notícias; e, com menos respostas, os Artigos científicos e Lúdicos. Deste modo, podemos concluir que os conteúdos

---

<sup>50</sup> Os dados recolhidos, lembramos, são disponibilizados *online*, na pasta a que é possível aceder através do link <https://bit.ly/3CIAR5S>.

considerados mais adequados são os que se relacionam diretamente com as Atividades das escolas ou com o Cinema. De uma forma geral, estas opções são idênticas às preferências para novos conteúdos por parte do PNC, o que nos leva a concluir que os conteúdos sobre as atividades das escolas e relacionados com o cinema são os mais adequados e preferidos para mais e novas publicações.

De igual modo, na percepção dos inquiridos, os espaços do PNC nas redes sociais são seguidos maioritariamente por docentes e profissionais relacionados com o cinema, pelos alunos em menor número (26,9%), mas apenas 9% afirmou considerar que os encarregados de educação dos alunos o faz.

A maioria (86,5%) considera que o PNC utiliza as redes sociais de forma eficaz, registando que «tem havido uma melhoria na divulgação e gestão das redes sociais». Ou seja, podemos afirmar que, de uma forma global, os inquiridos concordam com a utilização que o PNC faz das redes sociais, entendendo que «são uma ferramenta muito relevante para o PNC», uma vez que «permitem uma divulgação mais abrangente e diversificada» e «uma maior proximidade ao público».

Quanto a possíveis estratégias para o PNC melhorar a utilização das redes sociais, as respostas dos inquiridos revelam, sobretudo, propostas de temáticas relacionadas com o cinema nas escolas e as redes sociais. Mas também sugestões específicas, tais como: divulgar a existência dos espaços do PNC nas redes sociais; disponibilizar conteúdos do interesse dos discentes e da sua realidade social; criar uma relação com toda a comunidade educativa; maior dinâmica de conteúdos; maior divulgação de atividades que envolvam os alunos e os encarregados de educação. Pensamos que lançamento do *website* oficial do PNC e de outros recursos de apoio à sua atividade (em maio de 2021) respondeu a alguns desses pontos.

Relativamente à identificação de boas práticas por parte do PNC nas redes sociais, os inquiridos contribuíram com inúmeras respostas, sistematizadas no Quadro VII.3 - Boas práticas do PNC nas redes sociais (cf. Anexo VII). De uma forma geral, comprovam o seu acordo com a utilização que o PNC faz, destacando, entre outros: conteúdos associados às divulgações de informações; atividades desenvolvidas pelas escolas; projetos educativos relacionados com o cinema; filmes desconhecidos; trabalhos dos alunos; notícias. Porque,

tal como os testemunhos recolhidos revelam, «ao divulgar, espicaça a curiosidade ou dá ideias de boas práticas para serem replicadas em escolas de 'geografias' diferentes». Salientam, também, a clareza das informações «fidedignas e apelativas». Em suma, uma presença que «une a comunidade».

Na “SECÇÃO 2: Presença do PNC nas redes sociais (contas institucionais do PNC)”, os inquiridos foram convidados a expressarem o seu grau de concordância perante um conjunto de afirmações, que de seguida recuperamos. A maioria (76%) concordou que a presença do PNC nas redes sociais contribui para aproximar o cinema dos jovens, e a quase totalidade (99%) considerou que possibilita novas abordagens às atividades desenvolvidas nas escolas, sendo que 87% considera que incentiva à participação da comunidade escolar nas suas atividades.

Bastante expressivo foi, ainda, a concordância (93%) acerca das redes sociais serem um campo de intervenção do PNC, em complementaridade com a presença física nas escolas. As respostas indicaram que a presença do PNC nas redes sociais contribui para um maior envolvimento com diversos tipos de público (91% em relação aos alunos, 67% em relação encarregados de educação e/ou famílias dos alunos) e 76% que contribui para uma maior aproximação com a comunidade local.

As respostas permitem ainda afirmar que a presença do PNC nas redes sociais acrescenta valor às atividades desenvolvidas nas escolas, sendo mais do que um espaço para divulgação, correspondendo às expectativas dos inquiridos.

A “SECÇÃO 3: Avaliação da utilização dos espaços do PNC nas redes sociais (contas institucionais do PNC)” destinava-se a recolher uma avaliação sobre a presença do PNC nas redes sociais; de uma forma geral, verificámos que todos os tópicos foram avaliados como muito positivos. Se somarmos apenas os 3 níveis de avaliação mais altos (Bom, Muito bom e Excelente), obtivemos os seguintes resultados: Qualidade das publicações - 97%; Regularidade das publicações - 81%; Utilidade das publicações - 96%; Interações entre os membros/seguidores - 52%; Respostas aos comentários nas publicações - 57%; Pertinência das publicações - 93%.

Quando inquirimos acerca de sugestões para o PNC melhorar a utilização das suas redes sociais, reparámos que muitas das respostas estavam na linha das referidas anteriormente

sobre a identificação de boas práticas, uma consonância acompanhada de alguns elogios ao trabalho do PNC. Em síntese, confirma-se o interesse por mais publicações sobre as atividades e boas práticas realizadas pelas equipas do PNC nas escolas, além de conteúdos relacionados com o cinema; no Quadro VII.5 (cf. Anexo VII) registamos as sugestões recolhidas. Em geral, verificamos que muitas das propostas viram a sua concretização realizada com o lançamento do *website* oficial do PNC e de outros recursos de apoio à sua atividade em maio de 2021. Salientamos, ainda, a existência de preocupações relacionadas com o envolvimento dos jovens (os alunos) nos espaços do PNC nas redes sociais, no sentido de motivar este tipo de público, encorajando à sua participação e interatividade. Com a “SECÇÃO 4: Caracterização dos professores responsáveis pelo PNC”, como o próprio nome indica, pretendeu-se caracterizar os inquiridos. Verificámos que a área de docência se distribuí por vários domínios científicos, uma diversidade enriquecedora para a experiência na dinamização do PNC, com as Artes Visuais a representarem um maior número de respostas, seguindo-se a Língua Portuguesa. Além disso, a maior parte dos inquiridos tem mais de 21 anos de serviço e 50-59 anos de idade. Sobre a sua experiência de coordenação do PNC nas escolas, a maioria tem essas funções há menos de 4 anos e trabalha, principalmente, com alunos do ensino básico (2.º e 3.º ciclos), em escolas das regiões do Norte, e de Lisboa e Vale do Tejo.

Na última pergunta, indagámos sobre as eventuais redes sociais utilizadas pelos inquiridos para trabalharem as atividades que dinamizam nas escolas, que gerissem por iniciativa própria (além de seguirem os espaços geridos pela coordenação do PNC, o nosso objeto de estudo central). As respostas revelaram que as Páginas do Facebook são as mais utilizadas, seguidas do Instagram e dos Grupos do Facebook. Verificamos, assim, que esta utilização está alinhada com a presença do PNC nas redes sociais (realizada pela coordenação nacional), verificando-se também uma preferência pelo Facebook (Página e Grupo).

#### **4.2. Questionário-Público**

Tal como no caso do questionário anterior, optou-se por apresentar em anexo os resultados deste questionário (cf. Anexo VIII), devido a limitações de espaço, como aludido. No total foram recolhidas respostas de 208 pessoas, denominadas como Público, utilizadoras de redes sociais e seguidoras dos espaços geridos pelo PNC. Uma vez que a

análise dos dados também se encontra no referido anexo, procedemos, então, e neste momento, a uma análise mais global, de sistematização, seguindo as secções que estruturam este questionário.

Começando por analisar a adequação dos conteúdos publicados pelo PNC, observámos que as Atividades das escolas do PNC e os Filmes portugueses obtiveram mais respostas, seguidos dos Projetos portugueses, corroborando, portanto, e globalmente, as perceções dos professores e das professoras com funções de coordenação do PNC nas escolas (que inquirimos no questionário-escolas), designadamente no que diz respeito à adequação dos conteúdos publicados.

Quanto às preferências para novos conteúdos nas publicações do PNC nas redes sociais, em relação à adequação dos conteúdos já publicados, destacam-se os conteúdos sobre Filmes portugueses, seguidos dos conteúdos sobre Projetos portugueses (que também no caso dos coordenadores foram os segundos mais selecionados) e dos conteúdos sobre as Atividades das escolas do PNC. Ou seja, estes resultados evidenciam que o público prefere que se incremente os conteúdos sobre filmes e projetos portugueses relacionados com o cinema. Verificámos também alguma preferência pela partilha de mais conteúdos de carácter científico e evidências do interesse do público para que os conteúdos Lúdicos fossem explorados.

Por fim, e indo ao encontro do principal objetivo deste questionário, o de caracterizar o público dos espaços do PNC nas redes sociais, verificávamos que a maioria tem mais de 40 anos de idade (68%), destacando-se a faixa etária dos 50-59 anos (com 39,6%). Importa ainda assinalar que não foi recolhida qualquer resposta de nenhuma pessoa com 10-19 anos, a faixa de idade suscetível de abranger a grande parte dos alunos das atividades do PNC. Por sua vez, a área de residência dos respondentes é, maioritariamente, a região de Lisboa e Vale do Tejo, seguido do Norte e Centro de Portugal continental. Quanto ao tipo de relação do público com o PNC, 53% das respostas são associadas a funções de docência o que é explicado pelo facto de serem estes os profissionais que mais trabalham com o PNC, como é o caso dos professores coordenadores e das professoras coordenadoras do PNC nas escolas; além destes, também responderam profissionais relacionados com o cinema e outras pessoas da comunidade externa à escola, uma evidência de que os espaços

do PNC foram uma comunidade de pessoas com diferentes funções, embora tendo o cinema e a educação como interesse comum. Por outro lado, responderam poucos encarregados de educação e familiares de alunos, o que deverá merecer uma análise e reflexão futuras, até no sentido de se procurar implementar estratégias mobilizadoras deste tipo de público para os espaços do PNC nas redes sociais.

## **V. CONCLUSÃO**

Ao iniciar o último capítulo, atinente às conclusões, começamos por retomar a nossa questão principal de investigação, a saber: De que modo estão a ser usadas as redes sociais pelo PNC? Com base nos resultados obtidos através da nossa recolha de dados, e que se apresentaram no capítulo anterior, é possível concluir que o PNC utiliza as redes sociais para múltiplos propósitos, os quais podemos simultaneamente identificar como boas práticas:

- Divulgar as atividades integradas no Plano;
- Criar laços de partilha entre escolas PNC;
- Fortalecer o sentimento de grupo;
- Distribuir informação aos envolvidos no PNC;
- Criar e gerir uma rede de pessoas com interesse pelo Cinema na Escola;
- Distribuir conteúdos e ampliar a missão do PNC;
- Destacar e promover as boas práticas desenvolvidas pelas escolas;
- Fornecer novos *inputs* aos envolvidos no PNC;
- Explorar novas possibilidades de atuação;
- Motivar as equipas PNC.

Portanto, as redes sociais digitais são usadas pelo PNC para divulgar as suas atividades e gerir uma rede de pessoas com interesse pelo Cinema na Escola, ampliando, assim, a sua missão, e igualmente como meios de criação de laços de partilha entre as escolas do PNC e para o fortalecimento do sentimento de grupo. Aliás, este sentido de comunidade é uma constatação evidenciada no interesse com que todos (coordenação do PNC, professores e professoras responsáveis pela sua aplicação nas escolas e público que segue os seus espaços nas redes sociais) se envolveram com os trabalhos da investigação (sobretudo na participação nas entrevistas exploratórias e na adesão aos questionários). Internamente, a partilha de atividades é uma forma de destacar boas práticas e de motivar equipas; no caso da partilha de conteúdos vindos do exterior ao próprio PNC, denota-se a intenção de fornecer novos *inputs*, isto é, de facultar conteúdos que possam, por alguma razão, não ser do conhecimento, ou de acesso, do público do PNC.

No que concerne ao público do PNC, de acordo com a estrutura das redes sociais, este constitui-se como “Nós”, que utilizam aqueles espaços digitais *online* para estabelecerem

“Laços”. Apesar de serem, maioritariamente, relações caracterizadas por “Laços fracos” ou “Laços latentes”, em alguns casos, de vária ordem e necessidades, existe a possibilidade de os transformar em “Laços fortes” e, deste modo, (re)ativar (novas) relações. Ao frequentarem os espaços do PNC nas redes sociais, o público reduz os graus de separação de outros, aos quais, de outra forma, não se conseguiria aproximar. Atendendo a que nas redes sociais do PNC podemos encontrar pessoas com vários papéis (docentes, alunos, investigadores, realizadores, técnicos, entre outros), as mesmas constituem uma oportunidade de estabelecer ligações que de outra forma seriam mais difíceis de concretizar, e também de aceder às suas interações (tais como: gostos, comentários, partilhas). As dinâmicas criadas podem promover ações de reciprocidade, eventualmente traduzidas em tarefas de cooperação e colaboração, e ainda aumentar a centralidade de determinadas pessoas, na medida em que podem permitir estabelecer mais ligações e ganhar mais visibilidade. Esta possibilidade de estabelecer ligações remete-nos para o caso de pessoas-ponte que, devido à sua posição na rede (isto é, às pessoas com quem estão ligadas), podem ajudar na ligação com outras pessoas que não se conhecem.

Concluimos, assim, que as redes sociais digitais se constituem como amplos espaços de ação e de trabalho para o PNC, perspetivando uma virtualização do Plano em consonância com as novas dinâmicas da sociedade, em geral, e da educação, em particular. Em suma, a utilização que o PNC faz das redes sociais pode ser considerada como uma exploração de possibilidades. Por outras palavras, a presença do PNC nas redes sociais evidencia uma atitude de exploração de novas oportunidades que advêm destes espaços, com o objetivo de cumprir parte relevante do seu papel pedagógico face às constantes evoluções da nossa sociedade.

Todavia, uma investigação não se esgota nas respostas à sua questão de partida, pois, tal como Amado (2014) defende, embora ela assuma uma importância fundamental na orientação do estudo, é necessário colocar “ênfase no processo de investigação” (p. 59). Conscientes desta necessidade, ao longo do nosso estudo fomos instigados a desenvolver determinados procedimentos que, de uma forma ou de outra, assumiram uma importância para as temáticas em análise. Assim, surgiram outros resultados que também consideramos como contributos produzidos no âmbito do estudo, entre os quais o

*Emotions to Scenes* (E2S), um artefacto de média-arte digital para o contexto educacional, desenvolvido na parte curricular do curso de doutoramento em Média-Arte (cf. Pinto, Cardoso, & Soares, 2019 e 2022). Conceptualmente, o E2S configura uma estratégia para abordar emoções fílmicas, desenhada para ser aplicada, por exemplo, por dinamizadores do PNC nas escolas; pode, portanto, ser implementado enquanto ferramenta pedagógica com vista a fomentar reflexões sobre a interpretação emocional que fazemos acerca das imagens que recebemos, sendo estes estímulos cada vez mais presentes na nossa sociedade.

Além deste produto, ou resultado, e especificamente entre as nossas publicações (num total de 25, ao longo dos 5 anos de realização do estudo), salienta-se o artigo “Zoom out / Zoom in às redes sociais digitais do Plano Nacional de Cinema: um visionamento em tempos pandémicos” (Pinto, Cardoso, & Soares, 2021b), que foi destacado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) na sua página “Literatura global sobre doença de coronavírus”<sup>51</sup>. Este trabalho, integrado no estudo à presença do PNC nas redes sociais em tempos de COVID (cf. ainda Pinto, Cardoso, & Soares, 2021a e 2021c), emergiu, como antes explicitámos, da situação pandémica provocada pela doença da COVID-19, com todas as consequências em todas as áreas da sociedade, mas também na atuação do próprio PNC. Por este facto, em 2020, perante o confinamento do país, as escolas foram encerradas e as atividades letivas e não letivas suspensas. Quando o ensino recomeçou, optou-se pelo formato a distância e, só mais tarde, alguns alunos regressaram às aulas presenciais, embora com as atividades não letivas muito limitadas. Nesse momento, encontrávamo-nos a recolher dados sobre a utilização das redes sociais pelo PNC. Percebemos, então, que éramos observadores privilegiados no terreno para estudar o modo como o Plano as redes sociais no período de afastamento dos alunos do espaço escolar físico e de suspensão dos projetos extracurriculares, como é o caso das atividades do PNC. Foi este o mote para um estudo suplementar com o objetivo de responder à questão: de que modo foram usadas as redes sociais pelo PNC durante o encerramento das escolas em 2020 devido à

---

<sup>51</sup><https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-1365964>; <https://ciac.pt/noticias/artigo-referenciado/14843>

pandemia? Por sua vez, este estudo específico, de certo modo consubstanciando um trabalho de ampliação (ou desdobramento) do plano inicial de investigação constituiu o principal argumento para requer a atribuição de uma bolsa excecional de mitigação de impactos da COVID-19 nas atividades de Investigação junto da FCT<sup>52</sup>, entidade financiadora desta tese. A respetiva Comissão de Avaliação deferiu a candidatura, aprovando uma bolsa excecional de 6 meses, destacando-se, do parecer de avaliação, o enfoque na importância das decisões tomadas perante as adversidades da pandemia, conforme se transcreve:

É de apreciar a diligência do requerente, que aproveitou a oportunidade do momento excecional que vivemos para reajustar o seu plano de trabalhos e contemplar uma nova oportunidade de investigação, em que o tempo em que esteve impossibilitado de prosseguir com o plano inicial pôde ser aproveitado para o enriquecer.

Relacionado com o estudo suplementar que realizámos, e, a montante, ainda, relacionado com a nossa principal questão de investigação, criámos e implementámos o MAPRS®, Meta-modelo de recolha, análise e exploração de conteúdos publicados nas redes sociais®, que nos permitiu recolher dados nos espaços do PNC nas redes sociais. Embora o MAPRS® tenha sido desenvolvido especificamente para as necessidades desta investigação, sublinhamos, neste momento do texto, o seu potencial enquanto resultado, ou produto, antecipando que possa ser aplicado noutros estudos na área das redes sociais digitais, um campo que carece de instrumentos complementares aos já existentes. Neste sentido, e sendo uma proposta a que pretendemos dar continuidade, procedeu-se ao registo da marca no Instituto Nacional da Propriedade Industrial<sup>53</sup> (INPI). O processo de registo de marca foi proferido em 24-10-2022 (Anexo IX), tendo o despacho de concessão sido publicado no Boletim da Propriedade Industrial nº210/2022 de 27-10-2022<sup>54</sup>.

Prosseguindo, e considerando agora os constrangimentos que se nos foram colocados, estes são fatores que, geralmente, limitam a execução do estudo ou que colocam algum tipo de tensão na concretização do plano de trabalhos. A sua identificação não deve ser entendida como um problema que reduz valor à investigação, pelo contrário, pois, como

---

<sup>52</sup>Regulamento de Atribuição de Bolsas Excecionais de Mitigação de Impactos da COVID-19 nas Atividades de Investigação: [https://www.fct.pt/apoios/bolsas/docs/Regulamento\\_bolsas\\_excecionais\\_paraDRE.pdf](https://www.fct.pt/apoios/bolsas/docs/Regulamento_bolsas_excecionais_paraDRE.pdf)

<sup>53</sup> <https://inpi.justica.gov.pt>

<sup>54</sup> <https://inpi.justica.gov.pt/LinkClick.aspx?fileticket=THQwZBdP0i0%3d&portalid=6>

Martínez (2017) defende, o assumir das limitações “proporciona maior validade e rigorosidade ao processo de investigação desenvolvido” (p. 1).

Ao longo do nosso plano de trabalhos encontramos situações que configuram limitações e constrangimentos, porque impuseram limites às atividades previstas, condicionando a sua concretização ou pressionando o seu desenvolvimento, situações como as que de seguida e brevemente recuperamos. Assim, a recolha de dados sobre a presença do PNC nas redes sociais foi a primeira limitação encontrada, na medida em que no início do estudo confirmámos dificuldades em encontrar um instrumento que permitisse atender às necessidades específicas da nossa investigação. Tal como descrevemos previamente, as atuais ferramentas de análise de redes sociais são, principalmente, métodos automáticos de recolha e tratamento de dados, utilizando diversos tipos de *software* que não permitirem atender a toda a especificidade dos dados agregados às publicações e respetivos conteúdos. Perante esta limitação, investimos no desenho de uma proposta específica, o MAPRS®, antes apresentado, um método para recolha, exploração, sistematização, interpretação e análise de publicações feitas nas redes sociais, que nos permitiu realizar um estudo centrado nas publicações e interações, aliando abordagens quantitativas com abordagens qualitativas. Dessa forma, construímos um instrumento de recolha de dados adequado às necessidades da investigação, o qual, como referimos, tem potencialidades para ser aplicado noutros estudos, similares ao nosso.

Os questionários foram outros dos instrumentos de recolha de dados que provocaram constrangimentos ao plano de trabalhos definido. Inicialmente perspetivámos que a sua aplicação poderia ser realizada com a colaboração ativa da coordenação do PNC, o que, não tendo sido possível, nos obrigou, assim, a implementar procedimentos alternativos para a sua distribuição, anteriormente explicitados.

Contudo, a pandemia provocada pela doença da COVID-19 foi o grande constrangimento para a investigação, aliás para todas as atividades, individuais, coletivas e societais. No decurso dos trabalhos deparamo-nos, então, com esta crise pandémica, com as consequências conhecidas em todas as áreas da sociedade, portanto também na atuação do próprio PNC. Quando Portugal declarou a situação de pandemia, em março de 2020, fomos obrigados a cancelar 6 reuniões presenciais e muitas entrevistas exploratórias que

tínhamos agendadas para a recolha de dados. Ficaram igualmente sem efeito várias colaborações, com diversas escolas, e outras participações em atividades realizadas por estas, previstas no sentido de consolidar o estudo sobre o funcionamento do Plano no terreno, em contextos educativos, assim como a disseminação do conhecimento e a apresentação dos resultados preliminares do trabalho efetuado até ao momento. Para contornar estes constrangimentos, implementámos medidas para readaptar o plano de trabalhos, nomeadamente com a realização de entrevistas a distância, de forma assíncrona e/ou síncrona. De igual modo, a situação pandémica também condicionou a recolha de dados das redes sociais do PNC, porque poderia comprometer a representatividade dos dados recolhidos. No início do estudo, no plano de investigação estabeleceu-se o ano de 2020 como o período de amostra para recolha de dados sobre a presença do PNC nas redes sociais. Mas, com o início da crise pandémica durante esse ano, as atividades presenciais letivas e não letivas foram suspensas, como referimos, entre 16 de março e 14 de abril, e quando a atividade presencial foi retomada, esta aconteceu de forma gradual e condicionada, conforme mencionado (por exemplo, sem a concretização de algumas atividades extracurriculares). O ano letivo de 2019/2020 terminou a 26 de junho, com o 3.º período a decorrer a distância para a maior parte dos alunos (recorde-se, à exceção dos alunos dos 11.º e 12.º anos). Durante este período, os espaços físicos de trabalho do PNC foram encerrados, os alunos ficaram confinados, foram suspensos os projetos extracurriculares quase exclusivamente presenciais, nos espaços escolares (salas de aula, auditórios, etc.) e em espaços exteriores às escolas (cinemas, cineteatros, estúdios). O PNC deixou de ter as escolas, e as salas de cinema, como locais privilegiados de atuação. O contexto pandémico e o encerramento das escolas afetaram, assim, as atividades do PNC, o que se refletiu na sua atividade nas redes sociais, que constituem o foco da nossa análise. Ora a presença do PNC nas redes sociais é fortemente determinada pelas atividades do Plano, desenvolvidas nas escolas e nas comunidades envolventes, de forma presencial. São essas atividades que, maioritariamente, produzem dinâmicas, conteúdos e interações que alimentam as redes sociais. Perante tais constatações questionámo-nos sobre se o ano de 2020 seria o ideal para constituir a amostra, uma vez que comportou, durante alguns meses, acontecimentos atípicos, que influenciaram os dados a recolher, podendo

comprometer a representatividade dos resultados. Ponderámos, portanto, sobre se a análise aos dados do ano de 2020 traria algum enviesamento às conclusões do nosso estudo, ou até se impossibilitariam a resposta à questão de investigação. Neste caso, colocámos a hipótese de repetir a recolha dos dados no ano subsequente, ou seja, durante o ano de 2021. No entanto, no início desse ano, ocorreu outro agravamento da pandemia resultando no retomar das restrições às atividades escolares, verificando que nesse ano não haveria alterações significativas relativamente ao ano anterior.

Como a recolha de dados do ano do 2020 estava em curso procedemos a uma análise preliminar (Pinto, Cardoso, & Soares, 2020), através da qual procurámos compreender como os resultados se enquadravam em relação às evidências dos outros anos. Deste trabalho resultou uma primeira caracterização da utilização das redes sociais pelo PNC, tendo sido possível, por um lado, identificar as principais linhas de atuação respetivas, e, por outro, sustentar que o surgimento da pandemia não provocou uma alteração substancial à forma de atuação do plano naquelas redes sociais, nem contrariou o que observámos noutros anos.

Analisámos também os dados recolhidos durante o encerramento das escolas (cf. Pinto, Cardoso, & Soares, 2021a, 2021b e 2021c). Foi, assim, possível caracterizar a atuação do PNC durante este período específico e compará-la com os restantes períodos. Concluímos que, de uma forma global, a presença do PNC nas redes sociais também esteve em consonância com a observada em anos anteriores. Se, por um lado, os efeitos da pandemia trouxeram novos desafios ao PNC, conforme concluímos na análise que realizámos (cf. Quadro 3.5), por outro lado, também constatámos que foram uma oportunidade para continuar o trabalho já desenvolvido através das redes sociais.

Pelo exposto, concluímos que o ano de 2020 era válido para a recolha de dados porque os constrangimentos provocados pela pandemia não desvirtuaram os resultados globais, pelo contrário, inserem-se na dinâmica de virtualização do PNC, já evidente em anos anteriores, comprovando que as redes sociais são um espaço complementar à implementação presencial nas escolas e uma forma válida para a sua atuação. Em suma, estes constrangimentos impuseram restrições à investigação e implicaram a reorganização do

plano inicial de trabalhos, mas também configuraram uma oportunidade para se refletir acerca dos seus processos de desenvolvimento e de produzir novos conhecimentos.

Para terminar, finalizamos lembrando que neste texto perspetivamos a relação do cinema com a educação no contexto da atual sociedade, na qual o PNC desempenha um papel fundamental, nomeadamente como instrumento orientador para a comunidade educativa, promovendo estratégias que permitam estimular e reforçar o potencial do cinema. Apesar de contar ainda com poucos anos de implementação, podemos afirmar que, de certo modo, o PNC tem já uma trajetória idêntica à do próprio Cinema. Isto é, tal como na experiência de ver cinema, em que se passou de um evento em ambiente presencial e coletivo para uma experiência em ambiente digital, sem tempo nem espaço, cada vez mais individual, também o PNC, ao estar presente nas redes sociais, também passou de uma aplicação presencial, realizada nos espaços físicos das escolas, para começar a abranger espaços *online*, beneficiando das potencialidades da *internet*.

No enquadramento do nosso estudo, viajámos até às origens do cinema para testemunhar que “a associação entre o cinema e a educação remonta ao início da história cinematográfica” (Pinto, Cardoso, & Soares, 2019, p. 5), e mostrámos como, já nessa altura, o cinema era tido como agente de apoio à aprendizagem, consoante as políticas públicas vigentes e conjunturas governamentais. Falar sobre cinema e de educação ao longo dos tempos é também viajar pela evolução da tecnologia associada quer à educação, quer ao cinema. Na origem deste estão inovações técnicas, de que Alovísio (2012) destaca a “invenção do animatógrafo” (p. 17), o qual possibilitou a captação de imagens em movimento para, *a posteriori*, serem projetadas, para serem vistas em grupo. O autor conclui que “o cinema deixou de ser uma mera curiosidade científica” (Alovísio, 2012, p. 17) e evoluiu como espetáculo, mas, sobretudo, como uma forma cultural, fazendo nascer uma nova atividade, fundadora da sétima arte, assim definida por Canudo (1923).

Constata-se, assim, que a constante evolução da tecnologia transformou o cinema a vários níveis, desde a produção à distribuição e até ao consumo. A invenção do som, a aplicação da cor, o aparecimento da televisão, do vídeo e a massificação do CD e do DVD são alguns dos exemplos reveladores de que a história do cinema “é constantemente reescrita através de uma série de transformações e questionamentos” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p. 15),

mas são também evidências de avanços técnicos que o enriquecem e lhe têm oferecido, ao longo do tempo, novas possibilidades. A mudança do milénio trouxe a digitalização à indústria cinematográfica, revolucionando-a uma vez mais; a *internet*, por sua vez, revolucionou as formas de distribuição e de consumo. Aliás, alterou mesmo de forma fundamental a lógica tradicional subjacente ao cinema. Se, tradicionalmente, os ecrãs de cinema eram enormes telas brancas instaladas em grandes salas de espetáculo, com o decorrer dos tempos multiplicaram-se por outros ecrãs, como os das televisões, computadores, tablets, *smartphones*, entre outros. Lipovetsky & Serroy recordam que, durante muito tempo, o ecrã-cinema das grandes salas foi “único e incomparável (...) mas hoje perde-se numa galáxia [de ecrãs, omnipresentes, multimidiáticos e multiformes, portáteis, disponíveis] em qualquer lugar e em qualquer momento” (2010, p. 10).

Perante as mutações ocorridas no cinema, transversais a outras áreas, como a educação, o PNC encontra-se consciente e bem posicionado para as novas realidades, atendendo a que sempre teve em conta a existência de novos públicos e novas formas de fruir o cinema, além de há muito ter olhado para as potencialidades das novas redes sociais digitais *online*. A preparação para essas novas realidades notou-se quando as primeiras consequências da pandemia se começaram a sentir em Portugal, e no mundo, com o confinamento e consequente encerramento das escolas. O PNC tinha nas redes sociais um ponto de encontro funcional e reforçou a dinamização desses seus espaços digitais como forma de responder às limitações impostas. Assim, mobilizou o seu público para novos desafios.

A crise pandémica trouxe implicações globais à sociedade e a área do cinema foi inevitavelmente muito afetada. Se, por um lado, se assistiu à paragem da produção de filmes e a transformações radicais nas formas tradicionais de estes serem consumidos, por outro, verifica-se um aumento do consumo de cinema através de múltiplos e inovadores *media*. Os ecrãs das salas de cinema tradicionais foram substituídos pelos ecrãs domésticos (televisão, computadores, *smartphones*, entre os que antes aludimos). Seria inevitável que o PNC também fosse afetado. Porém, face à interrupção das atividades nas escolas, as redes sociais digitais, que já faziam parte da implementação do plano e da aproximação entre escolas, atividades e agentes, permitiram manter a presença, a proximidade em

relação ao público escolar, e a adaptação às exigências dos novos tempos, em que o cinema e as aprendizagens também transitam para os ecrãs.

Em suma, a presença do PNC nas redes sociais evidenciou que as ferramentas associadas à *web social* são um campo de trabalho válido e profícuo para o Plano. Dito de outro modo, as ferramentas e potencialidades disponibilizadas pela *internet*, utilizadas como apoio às atividades de caráter presencial, físico, têm vindo a constituir uma resposta aos desafios colocados pela evolução da sociedade atual, incluindo a evolução tecnológica, gerando práticas inovadoras e assegurando a continuidade do trabalho do PNC, designadamente para além do espaço escolar, a exemplo da sua presença *online*, objeto central do nosso estudo, que ora se conclui.



## **VI. BIBLIOGRAFIA**

- Abreu, R. (2017). Mobile learning e educação em saúde: estudo de caso no ensino superior de práticas laboratoriais. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/6612>
- Alonge, G. (2019). O cinema das origens e o nascimento da narrativa cinematográfica. Em P. Bertetto (Ed.), Uma história do Cinema. Texto & Grafia.
- Alovisio, S. (2012). O cinema das origens e o nascimento da narrativa cinematográfica. Em P. Bertetto, Uma história do Cinema, pp. 17-39. Edições Texto & Grafia.
- Alves, S., & Saló, C. (2021). Há 100 anos. [podcast de áudio]. Antena2. <https://www.rtp.pt/play/p3078/e525199/ha-100-anos>
- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/54493>
- Amante, L., & Quintas-Mendes, A. (2016). Educação a distância, educação aberta e inclusão - dos modelos transmissivos às práticas abertas. Revista de Inclusão Social, 10(1), pp. 49-65. <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4172/3643>
- Andrade, A. (1997). Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao português língua materna. Universidade de Aveiro.
- Ascott, R. (2003). Telematic Embrace - Visionary Theories of Art, Technology, and Consciousness. University of California Press. <https://zaklynsky.files.wordpress.com/2013/10/telematic-embrace-visionary-theories-of-art-technology-and-consciousness-by-roy-ascott.pdf>
- Barone, J. (2009). Cenários tecnológicos e institucionais do cinema brasileiro na década de 90. Sulina.
- Bell, J. (1997). Como Realizar um Projecto de Investigação. Gradiva.
- Bernet, T. (2003). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Ariel.
- Borg, W., & Gall, M. (2002). Educational research: An introduction (7 ed.). Longman.
- Brandão, H. S. (2008). A fábrica de imagens: o cinema como arte plástica e rítmica. Departamento de Filosofia. Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/341/1/19611\\_ulfl068913\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/341/1/19611_ulfl068913_tm.pdf)
- Bravo, R. (1991). Técnicas de Investigación Social (7 ed.). Editorial Paraninfo.
- British Film Institute. (2015). Framework for Film Education. European Union – Creative Europe – Media. <https://www2.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf>
- Bruns, A. (2006). Towards Prodsusage: Futures for User-Led Content Production. Proceedings Cultural Attitudes towards Communication and Technology, pp. 275-284. [https://eprints.qut.edu.au/4863/1/4863\\_1.pdf](https://eprints.qut.edu.au/4863/1/4863_1.pdf)
- Burn, A., & Reid, M. (2012). Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe. Nordic Journal of Digital Literacy, 7(4), pp. 314-324. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-943X-2012-04-07>
- Camacho, J. (2018). Os Alunos de Lumière – Experiência de inclusão do Cinema na Didática da História da Cultura e das Artes. Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/59485>
- Canudo, R. (1911). La naissance d'un sixième art. Essai sur le cinématographe. Em ders., Les entretiens idéalistes (vol. 6, pp. 169-179). <https://www.film.uzh.ch/dam/jcr:cde830ca->

[7203-4040-84cb-c93b92ac8f5f/canudo\\_1922b\\_Manifeste%20des%20sept%20arts-Prim%C3%A4rquelle.pdf](https://www.filosofia.org/hem/192/9230125.htm)

- Canudo, R. (1923). Manifesto de las Siete Artes. La Gazette des Sept Arts(10), 2.  
<https://www.filosofia.org/hem/192/9230125.htm>
- Cardoso, T. (2007). Interação verbal em aulas de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1465/1/2008000382.pdf>
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. (2013). MAECC®: um caminho para mapear investigação. Indagatio Didactica. Revista Indagatio Didactica, 5(2).  
<https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4358>
- Carvalho, A. (2012). Sociedade da informação e do conhecimento na União Europeia: prioridades da estratégia de Lisboa. Conhecimento & Diversidade, 5(3), pp. 10-21.  
[https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/524](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/524)
- Carvalho, A. (2012). Sociedade da informação e do conhecimento na União Europeia: prioridades da estratégia de Lisboa. Conhecimento & Diversidade, 5(3), pp. 10-21.  
[https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/524](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/524)
- Carvalho, J., Moreira, J., & Saraiva, R. (2013). O RCAAP e a evolução do Acesso Aberto em Portugal. Em E. Rodrigues, A. Swan, & A. Baptista (Eds.), Uma década de acesso aberto na UMinho e no mundo, pp. 151-172. Universidade do Minho. Serviços de Documentação (SDUM). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/27919>
- Carvalho, J., Truta, R., & Príncipe, P. (2015). Validador RCAAP: ferramenta para promover a interoperabilidade e a qualidade dos metadados. 12º Congresso Nacional BAD.  
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39576/2/12CongressoBAD\\_SubmissaoPropostas\\_Validador\\_RCAAP\\_apresenta%C3%A7%C3%A3o24x7\\_short\\_paper%28final%29.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39576/2/12CongressoBAD_SubmissaoPropostas_Validador_RCAAP_apresenta%C3%A7%C3%A3o24x7_short_paper%28final%29.pdf)
- Castells, M. (2011). A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura (4 ed., Vol. 1). Fundação Calouste Gulbenkian.
- CIAC. (2023). Centro de Investigação em Artes e Comunicação. <https://ciac.pt/quem-somos/descricao>
- Cook, T., Cooper, H., Cordray, D., Hartman, H., Hedges, L., Light, R., & Mosteller, T. (1993). Meta-analysis for explanation: a casebook. Russel Sage Foundation.  
<https://www.gwern.net/docs/statistics/meta-analysis/1994-cook-metanalysisexplanationcasebook.pdf>
- Correia, M. (2014). Literacia para o cinema: projeto exploratório com crianças do 1º ciclo do ensino básico. Instituto de Ciências Sociais. Universidade do Minho  
<http://hdl.handle.net/1822/33466>
- Costa, C. (2018). Cinema, Realização e Emoção: O Rosto do Espetador como Elemento.  
<https://hdl.handle.net/10216/111494>
- Costa, F. (2009). Primeiro Cinema. Em F. Mascarello (Ed.), História do Cinema Mundial. Papyrus Editora.
- Coutinho, C. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal. Colóquio da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education. Universidade de Lisboa.

- Coutinho, V. (2014). *The Social Book: Tudo o que precisa de saber sobre o Facebook*. Conjuntura Actual.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3 ed.). SAGE Publications, Inc.  
[https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_609332/objava\\_105202/fajlovi/Creswell.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf)
- Cunha, E., & Callou, A. (2013). Políticas públicas e capital social para o desenvolvimento local da pesca e da aquicultura no Vale do Piancó, Paraíba. *Interações*, 14(2), pp. 37-250.  
<https://www.scielo.br/j/inter/a/WMx3BtgDNnpMwcbV755zVgN>
- Cunha, R. (2016). *Cinema e Educação. Estudos de caso no Brasil e em Portugal*. Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/18469>
- Damásio, A. (1998). *Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. Temas e Debates.
- Depardieu, F., & Martin, T. (Realizadores). (2018). *L'Intelligence Artificielle va-t-elle nous dépasser* [Filme].
- Dias, P. (2014). *Viver na Sociedade Digital - Tecnologias digitais, novas práticas e mudanças sociais*. Principia.
- DMAD. (2018). *Guia do curso 2018/2021 (6ª edição) do Doutoramento em Média-Arte Digital*. Universidade Aberta.
- DMAD. (2023, Abril, 26). *Doutoramento em Média-Arte Digital*.  
<https://guiadoscursos.uab.pt/cursos/doutoramento-em-media-arte-digital/>
- Duarte, J. (2020). A cinepedagogia enquanto «grande função do cinema». Discursos, modelos e experiências do cinema educativo em Portugal (1920-1950): o caso do Porto. *Revista do CITCEM*(10). <https://ojs.letras.up.pt/index.php/CITCEM/article/view/7033/6463>
- Erickson, F. (1989). *Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza*. Em M. Wittrock (Ed.). Barcelona: Paidós MEC.
- European Union. (2015). *Showing films and other audiovisual content in European Schools – Obstacles and best practices*. EU publications. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/43f74b70-f099-484a-83d7-95369fd56f26>
- Fantin, M. (2007). *Média-Educação e Cinema na Escola*. Teias, pp. 14-15. ProPEd/UERJ.  
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008/16978>
- Fernandes, P., Lopes, R., & Mesquita, C. (2017). Caracterização multidimensional do RCAAP. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*(11), pp. 1981-6278.  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/14821/1/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o%20RCAAP.pdf>
- Fernandes-Marcos, A., Mucheroni, M., & Pereira, S. (2023). A transdisciplinaridade na média-arte digital enquanto processo de criação-investigação (vol. 11). *Novos Olhares*.  
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/13431>
- Fialho, J. (2020). A sociedade das redes. Em J. Fialho, *Redes Sociais – como compreendê-las? Uma introdução à análise de redes sociais*, pp. 21-31. Edições Sílabo.
- Fragoso, F. (1933). *Os cinemas ambulantes*. *Cinéfilo*(254).
- Freeman, L. C. (1978). Centrality in Social Networks - Conceptual Clarification. *Social Networks*(1), pp. 15-239. <https://www.cin.ufpe.br/~rbcp/taia/Freeman1979-centrality.pdf>

- Freitas, L., Morin, E., & Nicolescu, B. (1994). Carta da Transdisciplinaridade. Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade (2-6 de Novembro de 1994). Convento de Arrábida, Portugal. <https://www.apha.pt/wp-content/uploads/boletim1/CartadeTransdisciplinaridade.pdf>
- Freitas, W., & Jabbour, C. (2011). Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. Em *Estudo & Debate* (vol. 18, pp. 7-22). <http://hdl.handle.net/11449/134684>
- Garton, L., Haythornthwaite, C., & Wellman, B. (1997). Studying Online Social Networks, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(1). JCMC313. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00062.x>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). O inquérito: teoria e prática. Celta.
- Gispert, C. (1999). Enciclopédia de Psicologia. Oceano - Liarte.
- Glass, G. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. 5(10), pp. 3–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X005010003>
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). Manual de Investigação Qualitativa - Conceção, Análise e Aplicações. PACTOR.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *The American Journal of Sociology*, 78(6), pp. 1360-1380. <https://www.jstor.org/stable/2776392>
- Gumbrecht, H. (2014). *Nosso Amplo Presente: O tempo e a cultura contemporânea*. (A. I. Soares, Trad.). UNESP.
- Haythornthwaite, C. (2002). Strong, Weak, and Latent Ties and the Impact of. *The Information Society*, 18(5), pp. 385-401. <https://www.dhi.ac.uk/san/waysofbeing/data/communication-zangana-haythornthwaite-2002.pdf>
- Hill, M., & Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário* (2 ed.). Edições Sílabo.
- Hoffman, R., & Casnocha, B. (2014). *Vencer nas Redes Sociais - Start Up, Um Novo Futuro*. Clube do Autor.
- Lana, C. P. (2009). *Redes de Reciprocidade. Uma abordagem das Redes Sociais a partir do Princípio da Recíprocidade de Marcel Mauss*. Universidade Federal do Espírito Santo. [http://www.labic.net/wp-content/uploads/2011/03/Cibele\\_tcc.pdf](http://www.labic.net/wp-content/uploads/2011/03/Cibele_tcc.pdf)
- Lardoux, X. (2014). Pour une politique européenne d'éducation au cinéma. Pour une politique européenne d'éducation au cinéma. [https://medias.unifrance.org/medias/127/253/130431/piece\\_jointe/un-rapport-pour-l-education-au-cinema-des-jeunes-europeens.pdf](https://medias.unifrance.org/medias/127/253/130431/piece_jointe/un-rapport-pour-l-education-au-cinema-des-jeunes-europeens.pdf)
- Leffa, V. (2016). Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa. Em *Recursos Educacionais Abertos e ensino de línguas*. (Vol. 55(2), pp. 353–377). *Trabalhos em Linguística Aplicada*. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647399/14351>
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Linhares, N. & Ávila, E. G. (2017). Cinema e educação para além do conteúdo. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(21), pp. 89-100. <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6335>

- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). O ecrã global: cultura mediática e cinema na era hipermoderna. Edições 70.
- Lobo, J., & Valente, J. (2013). Do argumento à cena: cinema em processo colaborativo no ciberespaço. Atas do 8º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, pp. 388-395. SOPCOM. <http://revistas.ua.pt/index.php/sopcom/article/view/3995>
- Lobo, M. (1999). Formação de público para o cinema. Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/8612>
- Lopes, M., & Cunha, M. (2011). O Mundo é Pequeno - O que podemos aprender sobre Networking e as Redes Sociais. Actual Editora.
- Lourenço, J. M. P. (2016). Um olhar sobre o jornalismo de cinema na televisão portuguesa: o caso do Cinebox da TVI24. Escola Superior de Comunicação Social. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6871>
- Macedo, C. (2014). Sociedade Comunal, Capital Social e Democracia. RIDB - Revista do Instituto do Direito Brasileiro(3), pp. 1911-1935. [https://www.cidp.pt/revistas/ridb/2014/03/2014\\_03\\_01911\\_01935.pdf](https://www.cidp.pt/revistas/ridb/2014/03/2014_03_01911_01935.pdf)
- Macedo, I. (2017). Migrações, memória cultural e representações identitárias: a literacia fílmica na promoção do Diálogo Intercultural. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/48712>
- Marcos, A. (2017). Artefacto computacional: elemento central na prática artística em arte e cultura digital. Em M. Martins, & Z. Pinto-Coelho (Ed.). 3, pp. 129-147. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), Universidade do Minho. <https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/1816/1859>
- Martínez, R. A. (2017). A importância de expressar as limitações do estudo. Revista Comunicar. (L. Rocha-Ribeiro, Trad.) <https://doi.org/10.3916/escola-de-autores-033>
- Martins, D., & Jorge, I. (2014). Um estudo para a identificação das áreas de investigação em ensino a distância consideradas prioritárias em Portugal. Educação, Formação & Tecnologias, pp. 61-79. <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/381/199>
- Martins, G., & Cerveira, A. (1999). Introdução às Probabilidades e Estatística. Universidade Aberta.
- Mendes, E. (2018). O Plano Nacional de Cinema e a criação de redes entre instituições culturais e educativas. Em J. Moreira, P. Alves, & F. G. Garcia (Eds.), Fusões do Cinema: Educação, Didática e Tecnologia, pp. 33-50. Whitebooks.
- Mendes, E. (2018). O Plano Nacional de Cinema e a criação de redes entre instituições culturais e educativas. Em J. Moreira, P. Alves, & F. Garcia (Eds.), Fusões do Cinema: Educação, Didática e Tecnologia, pp. 33-50. Whitebooks.
- Merriam, S. (1998). Qualitative research and case study applications in education. Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. (2002). Qualitative research and case study applications. In education. Jossey Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Sage Publications. <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Milgram, S. (1967). The Small World Problem. Psychology Today, pp. 61-67. <http://snap.stanford.edu/class/cs224w-readings/milgram67smallworld.pdf>

- Minhoto, P., & Meirinhos, M. (2017). As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário. *Educação, Formação & Tecnologias*, 10(1), pp. 25-34.  
<http://eft.educom.pt./index.php/eft/article/view/227>
- Miranda, B., & Cabral, P. (2012). *Projetos de intervenção educativa*. Universidade Aberta.  
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6557>
- Moreira, C. (2017). O Cinema chega às Escolas: a importância do Plano Nacional de Cinema. Universidade da Beira Interior. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/6706>
- 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. Universidade do Algarve.  
<https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/2761>
- Nóbrega, L. (2020). Para além da Ciência e Tecnologia: A Ficção Científica em Battlestar Galactica como operador de leitura do mundo contemporâneo na pandemia de Covid-19. *Zanzalá - Revista Brasileira de Estudos de Ficção Científica*, 5(1).  
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/zanzala/article/view/33182/22183>
- Nonnecke, B., & Preece, J. (1999). Shedding Light on Lurkers in Online Communities. Em K. Buckner (Ed.), *Ethnographic Studies in Real and Virtual Environments: Inhabited Information Spaces and Connected Communities*, pp. 123-128. IFSM, University of Maryland Baltimore County.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.94.4833&rep=rep1&type=pdf>
- Orduña-Malea, E., & López-Cózar, D. (2015). The dark side of open access in Google and Google Scholar: the case of Latin-American repositories. (102), pp. 829–846.  
<https://doi.org/10.1007/s11192-014-1369-5>
- Ortega y Gasset, J. (2013). *A Rebelião das Massas*. Ruriak Ink.
- (2020). *Os Portugueses e as Redes Sociais*. Markttest.  
[https://www.markttest.com/wap/private/images/Logos/Folheto Portugueses Redes Sociais\\_2020.pdf](https://www.markttest.com/wap/private/images/Logos/Folheto_Portugueses_Red_Sociais_2020.pdf)
- Pacheco, R. (2016). Panorama do cinema e educação em Portugal: perspetivas históricas e desafios atuais. *Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual*, 5(1).  
<https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/13911>
- Pacheco, R. (2018). Panorama do cinema e educação em Portugal: perspetivas históricas e desafios atuais. Em A. Moreira, & P. A. Garcia (Eds.), *Fusões do Cinema: Educação, Didática e Tecnologia*, pp. 17-32. Whitebooks.
- Paris OER Declaration. (2012). World Open Educational Resources (OER), Congress UNESCO - Paris.  
[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/English\\_Declaration.html](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/English_Declaration.html)
- (2012). Paris OER Declaration. World Open Educational Resources (OER) Congress.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246687>
- Pereira, A., & Miranda, B. (2003). *Problemas e Projectos Educacionais*. Universidade Aberta.
- Pestana, F. (2018). *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto : um contributo para o Programa Wikipédia na Universidade*. Universidade Aberta.  
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7372>

- Piassi, L., & Pietrocola, M. (2006). Possibilidades dos filmes de ficção científica como recurso didático em aulas de física: a construção de um instrumento de análise. X Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, Sociedade Brasileira de Física.  
[https://sites.usp.br/nupic/wp-content/uploads/sites/293/2016/05/Luiz\\_Paulo\\_Piassi\\_POSSIBILIDADES\\_DOS\\_FILMES\\_DE\\_FICCAO\\_CIENTIFICA.pdf](https://sites.usp.br/nupic/wp-content/uploads/sites/293/2016/05/Luiz_Paulo_Piassi_POSSIBILIDADES_DOS_FILMES_DE_FICCAO_CIENTIFICA.pdf)
- Pinto, J. (2017). Formação aberta e online, redes sociais e inclusão digital: o projeto Reviver na Rede. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6930>
- Pinto, J., & Cardoso, T. (2017). Redes Sociais e Educação Aberta: Que Relação? Em P. Torres (Ed.), Redes e Mídias Sociais (2 ed., pp. 75–92). Appris Editora.  
<http://hdl.handle.net/10400.2/7212>
- Pinto, J., Cardoso, T., & Soares, A. (2019). Educação, cinema e redes sociais: uma investigação sobre o Plano Nacional de Cinema. III ENJIE - Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação, pp. 447-452. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED). <http://hdl.handle.net/10400.2/9194>
- Pinto, J., Cardoso, T., & Soares, A. (2021a). Da tela gigante ao pequeno ecrã das redes sociais: o Plano Nacional de Cinema em tempos de COVID-19. Em P. Silveira, R. Morais, & J. Dias (Eds.), As Gerações dos Ecrãs: Práticas e Experiências Relacionadas com o Online, pp. 35-67. IADE Press. <http://hdl.handle.net/10400.2/11553>
- Pinto, J., Cardoso, T., & Soares, A. (2021b). Zoom out / Zoom in às redes sociais digitais do Plano Nacional de Cinema: um visionamento em tempos pandémicos. 14, pp. 88-99. UNITAU. <http://hdl.handle.net/10400.2/11039>
- Pinto, J., Cardoso, T., & Soares, A. (2021c). Plano Nacional de Cinema, literacias e redes sociais: mapeamento de boas práticas durante a pandemia COVID-19, pp. 145-166. (C. Dias, C. Santos, L. Cardoso, & V. Correia, Eds.) Polytechnic Institute of Portalegre. <http://hdl.handle.net/10400.2/11582>
- Pinto, J., Cardoso, T., & Soares, A. (2022). Emotions and interpretations: proposal of an educational artifact in digital media art. Em L. Oliveira, & N. Zagalo (Eds.), Journal of Digital Media & Interaction: Emotion and Cognition in Engagement (12 ed., vol. 5, pp. 95-110). Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10400.2/12567>
- Pinto, J., Cardoso, T., & Soares, A. I. (2019). Educação, Cinema e Redes Sociais: um olhar a partir do Plano Nacional de Cinema. Em Translocal - Culturas Contemporâneas Locais e Urbanas, pp. 1-8. Universidade da Madeira. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8895>
- Pinto, J., Cardoso, T., & Soares, A. I. (2019). Emotions to Scenes: a génese de um artefacto de média-arte digital. Em P. Arantes, V. Sá, P. Veiga, & A. Marcos (Eds.), Proceedings of the 9th International Conference on Digital and Interactive Arts - ARTECH 2019 "Digital Media Art Ecosystems, pp. 55-62.
- Pinto, J., Cardoso, T., & Soares, A. I. (2020). PNC e Redes Sociais: um estudo em torno de desafios e oportunidades na web social. Em A. C. Valente (Ed.), AVANCA CINEMA 2020. Edições Cine-Clube de Avança. <http://hdl.handle.net/10400.2/10953>
- Pinto, J., Pestana, F., & Cardoso, T. (2018). Competências Digitais, Qualificação e Empregabilidade: Constituição de um Corpus de Análise a partir do InCoDe.2030. XVIII Congresso de História da Educação do Ceará Linha de História e Educação Comparada, pp. 804-814. Universidade Federal do Ceará. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7372>

- PNA (2019). Plano Nacional das Artes - Uma estratégia, Um Manifesto 2019-2024. <https://drive.google.com/file/d/1KKxtkr3GnyJcKd8MOG1G4Usr0h9-EDBW/view>
- PNC (2015). Plano Nacional de Cinema – Relatório de Execução 2014-2015. [https://www.ica-ip.pt/fotos/downloads/relatorio\\_execucao\\_pnc\\_2014\\_15\\_versao\\_final\\_aprovada\\_47508146563115aea124a.pdf](https://www.ica-ip.pt/fotos/downloads/relatorio_execucao_pnc_2014_15_versao_final_aprovada_47508146563115aea124a.pdf)
- PNC (2019). Lista Geral de Filmes de Referência 2019-2020. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNC/pnc\\_2019\\_20\\_lista\\_geral\\_filmes\\_recomendados.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNC/pnc_2019_20_lista_geral_filmes_recomendados.pdf)
- PNC (2020). Informação n.º 1 para as escolas – Ano Letivo 2020-21. [http://ageantoniogedeao.pt/wp-content/uploads/2020/10/PNC\\_informacao-1-para-escolas\\_2020\\_21.pdf](http://ageantoniogedeao.pt/wp-content/uploads/2020/10/PNC_informacao-1-para-escolas_2020_21.pdf)
- PNC (2021). Boletim de Notícias - setembro/21. <https://www.pnc.gov.pt/boletins/pnc-boletim-de-noticias-setembro-2021>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva.
- Recuero, R. (2009). Redes Sociais na Internet. Sulina.
- Recuero, R., & Zago, G. (2020). Desafios e perspectivas para análise de redes sociais na Internet. Em J. Fialho, Redes Sociais – como compreendê-las? Uma introdução à análise de redes sociais, pp. 33-45. Edições Sílabo.
- Reia-Baptista, V. (2006). New environments of media exposure. Internet and narrative structures: From media education to media pedagogy and media literacy. Em U. Carlsson, Regulation, Awareness, Empowerment Young People and Harmful Media Content in the Digital Age, pp. 123-134. NORDICOM, Göteborg University. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/9125>
- Reia-Baptista, V. (2009). Media literacy and media appropriations by youth. Em Media Literacy in Europe: controversies, challenges and perspectives, pp. 161-166. EuroMeduc. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/2660/4/Reia-baptista.pdf>
- Reia-Baptista, V., Burn, A., Reid, M., & Cannon, M. (2014). Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe. Revista Latina de Comunicación Social(69), pp. 354-365. [http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1015\\_UK/18ven.html](http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1015_UK/18ven.html)
- Rheingold, H. (2012). Net Smart – How to Thrive Online. MIT Press.
- Ribeiro, C. (2010). O cinema do SPN/SNI – O ideal de Ferro, a realidade de chumbo. O Olho da História(15). <http://oolhodahistoria.ufba.br/wp-content/uploads/2016/03/carla.pdf>
- Santarosa, L., Debora, C., & Schneider, F. (2013). Tecnologias na Web 2.0: o empoderamento na educação aberta. Atas do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning. LEAD, Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3071>
- Santos, A. (2012). Educação Aberta: histórico, práticas e o contexto dos Recursos Educacionais Abertos. Em B. Santana, C. Rossini, & N. Preto (Eds.), Recursos Educacionais Abertos, práticas colaborativas e políticas públicas (1 ed.). UFBA. <http://aberta.org.br/livrorea/artigos/wp-content/uploads/2012/05/REA-santos.pdf>
- Santos, L. A., & Lima, J. M. (2016). Orientações metodológicas para elaboração de trabalhos de investigação. Instituto de Estudos Superiores Militares. <https://docplayer.com.br/114902597-Orientacoes-metodologicas-para-a-elaboracao-de-trabalhos-de-investigacao.html>

- Santos, R. (1995). Transdisciplinaridade. Cadernos de Educação(8), pp. 7-9. <http://www.fisica-interessante.com/files/artigo-transdisciplinaridade.pdf>
- Schreiber, J. (2011). interrelationship of questions, sampling, design, and analysis. Willey.
- Silva, A., Rodrigues, C., Silva, S., & Witt, R. (2009). Utilização da técnica Delphi on-line para investigação de competências. Revista gaúcha de enfermagem(30), pp. 348-351. <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23635>
- Silva, J. (2014). Cinema e educação: o uso de filmes na escola. Revista Intersaberes, 9(18), pp. 361-373. <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/642>
- Souza, A. (2018). A presença dos periódicos da Ciência da Informação no Google Scholar. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189717>
- Stake, R. E. (2007). A arte da investigação com estudos de caso. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J., & Brzezinski, Í. (1999). Construção do conhecimento profissional: um novo paradigma científico e de formação. Universidade de Aveiro.
- Toldo, G., & Lopes, F. (2017). Cinema como arte ou entretenimento: uma visão de seus realizadores e a estrutura organizacional de suas produtoras. REAd - Revista Eletrônica de Administração, 23(2), pp. 167-190. <https://www.scielo.br/j/read/a/5G4jNNhWt5Pkb46dYQWLTQB>
- Trevizan, Z., & Crepaldi, L. (2009). Linguagem visual e educação: a arte de ensinar. Em R. Gebran (Ed.), Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas, pp. 167-186. Arte & Ciência.
- Van Der Maren, J. (1996). Méthodes de Recherche pour l'Éducation. De Boeck & Larcier.
- Veiga, P. A. (2017). Experiência e atenção: construção e constrição de ecossistemas de média-arte digital [Tese de doutoramento]. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7502>
- Veiga, P. A. (2015). Ensaio: Para uma definição de Média-Arte Digital - suportando a investigação teórica transdisciplinar baseada em prática artística. <https://pedroveiga.com/para-uma-definicao-de-media-arte-digital/>
- Veiga, P., Bidarra, J., & Araújo, A. (2023). Média-Arte Digital – Ampliando Conceitos. Em ROTURA – Revista de Comunicação, Cultura e Artes (vol. 3, pp. 8-11). <https://doi.org/10.34623/c9rh-c987>
- Vermelho, S., Velho, A., Amanda, B., & Pirola, A. (2014). Refletindo sobre as redes sociais digitais. Revista Educação & Sociedade, 35(126), pp. 179-196. <https://www.scielo.br/j/es/a/4JR3vpJqsZLSgCZGVr88rYf>
- Vilelas, J. (2020). Investigação – o processo de construção do conhecimento (3 ed). Edições Sílabo.
- Weir, P. (Realizador). (1998). Dead Poets Society [Filme].
- Yin, R. K. (2003). Estudo de caso: planejamento e métodos. Sage Publications. <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia-da-pesquisa-estudo-de-caso-yin.pdf>

## **VII. ANEXOS**

## I. GUIÃO DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

Projeto de investigação:

### **EDUCAÇÃO, CINEMA, REDES SOCIAIS: Um estudo sobre o Plano Nacional de Cinema**

---

Investigador: João Pinto

CIAC - Centro de Investigação em Artes e Comunicação

Orientação científica: Teresa Cardoso (Univ. Aberta) / Ana Soares (Univ. do Algarve)

Projeto com financiamento FCT (SFRH/BD/137359/2018)

**Entrevista exploratória com o/a coordenador/a do PNC da/o**

agrupamento/escola \_\_\_\_\_

Professor/a \_\_\_\_\_ | \_\_\_\_\_@\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_

Estimada professora,

Este guião de entrevista destina-se a compreender melhor como funciona o PNC nas escolas pela voz de quem o coordena localmente.

É um trabalho realizado no âmbito do projeto de investigação doutoral subordinado ao tema: “Educação, Cinema, Redes Sociais: um estudo sobre o Plano Nacional de Cinema”, tendo com orientadoras as professoras doutoras Teresa Cardoso (Universidade Aberta) e Ana Isabel Soares (Universidade do Algarve) e acolhido pelo CIAC - Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve.

### **Declaração de Consentimento Informado**

(conforme a lei 67/98 de 26 de outubro)

Eu fui informada de que os dados recolhidos nesta entrevista se destinam exclusivamente à utilização pelo projeto de investigação “Educação, Cinema, Redes Sociais: um estudo sobre o Plano Nacional de Cinema”. Foi-me garantido que todos os dados relativos à identificação dos participantes neste estudo são confidenciais e que será mantido o anonimato. Compreendi a informação que me foi dada e tive oportunidade de fazer perguntas. Autorizo de livre vontade a participação daquele que legalmente represento no estudo acima mencionado. Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

**Concordo em ser entrevistada?**  (escreva “Sim” ou “Não”)

Se escreveu “Não” a sua entrevista não ocorrerá e agradecemos a sua participação. Caso tenha respondido “Sim”, damos-lhe as boas vindas e pedimos que leia as orientações seguintes.

Não existem respostas certas nem erradas, por isso, responda com a máxima sinceridade, é fundamental para o sucesso deste projeto.

As respostas serão apenas utilizadas no âmbito da referida investigação, estando assegurado o anonimato e a confidencialidade.

Gostaria de lhe agradecer antecipadamente pela colaboração e disponibilidade.

Muito obrigado,



João Pinto

[www.joaopinto.net](http://www.joaopinto.net)

[joao.pinto@uab.pt](mailto:joao.pinto@uab.pt)

## Orientações para a entrevista

- A entrevista está estruturada em 4 grupos. Para cada pergunta existe um texto de apoio na coluna “Objetivos”.
- Para responder, escreva o seu texto a seguir ao “?” de cada pergunta, ou na linha abaixo.
- Embora existam muitas perguntas, adiantamos que muitas delas são de resposta rápida e outras opcionais, as quais deixamos à sua consideração e interesse.

As perguntas estão nas páginas seguintes.

## Depois de responder...

Envie s.f.f. este ficheiro para o email: [joao.pinto@uab.pt](mailto:joao.pinto@uab.pt)

(data limite sugerida para o envio: \_\_\_\_-\_\_\_\_-\_\_\_\_)

## VII - ANEXOS

| Nº                                     | Perguntas  | Objetivos   |
|--|--|---|
| <b>Grupo 1: Sobre o PNC no/a _____</b> |  |   |
| 1.1                                    | Porquê o PNC no/a _____?   | Identificar opinião da entrevistada acerca da importância de existir o PNC neste agrupamento de escolas.  |
| 1.2                                    | Conhece outras iniciativas relacionadas com o cinema e educação (por ex. promovidas por entidades governamentais regionais)?<br>Pode caracterizá-las?<br>Já participou em algumas?<br>Que balanço faz?<br>Que vantagens ou potencialidades reconhece nestas iniciativas (incluindo as de âmbito regional), nomeadamente relativamente às do PNC? | Identificar eventuais iniciativas idênticas ao PNC (incluindo por ex. a nível regional, i.e. promovidas por entidades governamentais regionais).<br>Identificar a posição da entrevistada relativamente a eventuais iniciativas (incluindo de âmbito regional) que sejam, de alguma forma, idênticas ao PNC.<br>Identificar em que aspetos são consonantes/dissonantes. |
| 1.3                                    | Como é que o _____ aderiu ao PNC?<br>Qual ou quais os procedimentos realizados?  | Compreender o processo de candidatura e implementação do PNC numa escola.   |
| 1.4                                    | O que é que uma escola obtém do PNC?<br>Há apoios, quais?  | Compreender a mais-valia do PNC para uma escola.<br>Perceber se e que apoios existem para uma escola que adere ao/participa no PNC.   |
| 1.5                                    | O que é que uma escola tem de garantir ao PNC?   | Identificar, no entendimento da entrevistada, as obrigações e deveres da escola para com o PNC. Ou seja, explorar as obrigações e deveres da escola para com o PNC.   |
| 1.6                                    | Que tipo de atividades se desenvolvem na escola?<br>E com o exterior? Que atividades são implementadas para a comunidade escolar (mais ou menos alargada), e que atividades são implementadas também para a comunidade local/regional?   | Identificar atividades relacionadas com o PNC, e respetiva(s) lógica(s) – interna/externa à escola.   |
| 1.7                                    | Quantas pessoas integram a equipa do PNC nesta escola?<br>Quais as funções de cada uma?<br>Que logística subjaz à implementação do PNC numa escola?  | Compreender a organização do PNC na escola, nomeadamente identificar número de elementos da equipa, papéis que ocupam e recursos alocados ao projeto do PNC na escola.  |
| 1.8                                    | Quantos alunos participam nas atividades do PNC?<br>Qual é o número total, aproximadamente, de alunos que frequenta a escola?  | Identificar o nível de adesão dos alunos. Identificar uma média de alunos participantes nas atividades do PNC - para perceber, por exemplo, a capacidade de mobilização do PNC.   |
| 1.9                                    | Como têm reagido os alunos?  | Identificar como é que o PNC é percecionado pelos alunos.   |

VII - ANEXOS

|  |  |   |
|--|--|---|
| 1.10   | Como têm reagido os encarregados de educação?  | Identificar como é que o PNC é percecionado pelos encarregados de educação.   |
| 1.11   | Como têm reagido as entidades externas à escola?   | Identificar como é que o PNC é percecionado por entidades externas.   |
| 1.12   | Qual tem sido a receptividade dos professores?<br>Estão envolvidos e participam ativamente nas atividades do PNC? Ou, pelo contrário, predomina uma participação “passiva” da parte dos professores? | Perceber qual o tipo de participação dos docentes nas atividades do PNC.  |
| 1.13   | Que relação existe entre as atividades desenvolvidas no âmbito do PNC e as áreas disciplinares e curriculares?   | Compreender se existe, e como é realizada, a integração das áreas disciplinares e curriculares com o PNC.   |
| 1.14   | Que relação existe com outras pessoas/entidades exteriores à escola? Qual o impacto, ou os resultados dessa relação?   | Compreender se existe uma ligação à comunidade envolvente, como é feita e com que resultados.   |
| <b>Grupo 2: Sobre a utilização das redes sociais pelo PNC do/a _____</b> |  |   |
| 2.1  | Quais as redes sociais que o PNC do _____ utiliza?<br>Desde quando? Com que finalidades (para quê)? Quantos seguidores têm?<br>[Caso não utilize redes sociais, avance p.f. para o Grupo 3]          | Identificar as redes sociais utilizadas e caracterizá-las.<br>Identificar práticas relativas às redes sociais utilizadas e fazer uma caracterização breve.  |
| 2.2  | Porque utilizam essas redes sociais?   | Perceber porque são usadas as redes sociais do PNC-_____.   |
| 2.3  | Qual o <i>feedback</i> da utilização dessas redes sociais?   | Identificar os resultados obtidos da utilização das redes sociais do PNC-_____.   |
| 2.4  | Qual o público-alvo dessas redes sociais? Quem utiliza/segue essas redes sociais (alunos, professores, encarregados de educação, pessoas/entidades externas)?  | Caracterizar o público-alvo e os utilizadores/seguidores das redes sociais do PNC-_____.  |
| 2.5  | Qual a receptividade do perfil do PNC-_____ nas redes sociais junto dos seus utilizadores/seguidores (alunos, professores, encarregados de educação e comunidade envolvente)?                        | Obter um feedback em relação aos diferentes utilizadores/seguidores das redes sociais do PNC-_____ (alunos, professores, encarregados de educação e comunidade envolvente).                           |
| 2.6  | Quem decide os conteúdos do PNC-_____ a publicar/partilhar nas redes sociais respetivas?<br>Existe alguma estratégia para a utilização dessas redes sociais? Qual?                                   | Compreender a organização do trabalho nas redes sociais do PNC-_____, relativamente a conteúdos respetivos.<br>Perceber se existe alguma estratégia de comunicação para esse efeito/naquele contexto. |
| 2.7  | Quem são os administradores do perfil do PNC-_____ nas redes sociais respetivas?<br>E os moderadores (e outros eventuais cargos/funções)?  | Identificar os responsáveis pelo trabalho nas redes sociais do PNC-_____, e respetivos papéis/funções.  |

VII - ANEXOS

|  |  |   |
|--|--|---|
| 2.8  | Qual é a sua opinião sobre a utilização do Facebook por parte do PNC-____? E das redes sociais em geral, nomeadamente por parte de entidades institucionais?       | Obter uma opinião (pessoal e crítica) sobre a utilização das redes sociais pelo PNC-____, e por outras entidades.   |
| 2.9  | Que problemas/dificuldades têm sido encontrados na utilização das redes sociais do PNC-____?<br>[pergunta de resposta opcional]                                    | Identificar constrangimentos na utilização das redes sociais do PNC-____.   |
| 2.10   | Que vantagens podem trazer as redes sociais para o PNC-____?   | Identificar vantagens na utilização das redes sociais pelo PNC-____.  |
| 2.11   | No contexto das redes sociais, existem algumas ideias/ações que deseje implementar e que ainda não o tenha conseguido fazer? Quais? Porquê?                        | Identificar eventuais ideias/ações que ainda não foram concretizadas no contexto das redes sociais. Perceber porque terá acontecido. Inferir acerca de eventuais projetos futuros a implementar nesse contexto. |
| 2.12   | As redes sociais do PNC-____ são seguidas pela comunidade exterior à escola? Com que resultados?   | Compreender se as redes sociais do PNC-____ têm potenciado ligações com a comunidade envolvente da escola. Em caso afirmativo, perceber com que resultados/impacto.   |
| 2.13   | Segue alguma rede social do PNC noutra escola? Quais? Existe algum caso que considere de uma boa utilização das redes sociais?<br>[perguntas de resposta opcional] | Identificar escolas com boas práticas de utilização das redes sociais nas atividades do PNC.  |
| 2.14   | Existem outras escolas na cidade de Évora que aderiram ao PNC? Quais?<br>[perguntas de resposta opcional]  | Identificar outras escolas aderentes ao PNC na mesma cidade/região.   |
| <b>Grupo 3: Sobre a utilização das redes sociais pelo PNC (promovidas pela coordenação nacional)</b> |  |   |
| 3.1  | Segue as redes sociais do PNC (as promovidas pela coordenação nacional)?<br>[Caso não utilize estas redes sociais, avance, por favor, para o Grupo 4]              | Identificar a utilização das redes sociais promovidas pela coordenação nacional do PNC.   |
| 3.2  | Quais as redes sociais do PNC que segue (entre as promovidas pela coordenação nacional)? Há quanto tempo as segue? Com que objetivo(s)?                            | Identificar as redes Sociais do PNC que segue (Facebook, Instagram, YouTube, Twitter, WhatsApp, etc.), há quanto tempo e com que objetivo(s).   |
| 3.3  | Qual a sua opinião acerca da utilização que o PNC faz das redes sociais?   | Compreender a perceção sobre a utilização que o PNC faz das respetivas redes sociais.   |

VII - ANEXOS

|                             |   |   |
|-----------------------------|---|---|
| 3.4                         | Como tomou conhecimento de que o PNC utilizava as redes sociais?  | Identificar o modo como ficou a conhecer as redes sociais do PNC.   |
| 3.5                         | Costuma publicar/partilhar nas redes sociais do PNC?<br>Em quais? Que tipo de conteúdo? Com que frequência?   | Caracterizar a eventual participação nas redes sociais do PNC.  |
| 3.6                         | Costuma partilhar publicações do PNC em alguma rede social? Quais?<br>Que tipo de conteúdos? Com que frequência?  | Caracterizar a eventual interação com as redes sociais do PNC.  |
| 3.7                         | Dos conteúdos que são publicados pelo PNC nas respetivas redes sociais, quais considera mais adequados?<br>Com quais concorda mais? Porquê?   | Compreender que conteúdos, entre os publicados nas redes sociais do PNC, considera mais adequados.<br>Fundamentar a opinião sobre essa adequação/concordância.                  |
| 3.8                         | Que tipo de conteúdos gostaria que fossem partilhados nas redes sociais pelo PNC?   | Conhecer que tipo de conteúdos gostaria de ver partilhados nas redes sociais do PNC.  |
| 3.9                         | Na sua opinião, qual a importância das redes sociais para o PNC?  | Compreender a perceção sobre a importância das redes sociais para o PNC.  |
| 3.10                        | Considera que o PNC está a utilizar as redes sociais de forma eficaz e eficiente?<br>Pode justificar a sua resposta (perspetivando, por exemplo, estratégia/s de utilização que considere adequadas, ou, pelo contrário, desadequadas)? | Compreender a perceção sobre uma utilização eficaz e eficiente pelo PNC das respetivas redes sociais.<br>Identificar estratégias adequadas/desadequadas dessa utilização.       |
| 3.11                        | Consegue identificar boas práticas por parte do PNC nas redes sociais?  | Identificar boas práticas de utilização das redes sociais pelo PNC.   |
| 3.12                        | Que sugestão daria para que a presença do PNC nas redes sociais possa ser fomentada (e melhorada, se for o caso)?<br><a href="#">[pergunta de resposta opcional]</a>  | Identificar propostas construtivas para que a presença do PNC nas redes sociais possa ser fomentada/melhorada.  |
| <b>Grupo 4: Sobre o PNC</b> |   |   |
| 4.1                         | Conhece iniciativas semelhantes ao PNC a nível internacional? Quais?  | Identificar eventual conhecimento de outras iniciativas, idênticas ao PNC, noutros países.  |
| 4.2                         | Que contribuição considera que as redes sociais podem trazer para a relação entre Cinema e Educação?<br>Que contributos apresenta já neste contexto, ou considera que são ainda inexistentes?   | Compreender a perceção sobre contributos das redes sociais para a relação entre Cinema e Educação.<br>Identificar eventuais contributos existentes/inexistentes nesse contexto. |
| 4.3                         | Numa frase ou numa expressão resumida, como definiria o PNC?  | Identificar conceções em torno do PNC.  |

VII - ANEXOS

|     |   |   |
|-----|---|---|
| 4.4 | Revê-se nos objetivos do PNC? Pode justificar?<br>[perguntas de resposta opcional]  | Obter um posicionamento pessoal face ao PNC.  |
| 4.5 | Concorda com a forma de implementação do PNC nas escolas?<br>[pergunta de resposta opcional]  | Compreender acerca da adequação/desadequação da implementação do PNC nas escolas.   |
| 4.6 | De um modo geral, considera que a comunidade escolar valoriza a relação do Cinema com a Educação? Pode justificar a sua resposta?<br>[perguntas de resposta opcional]                           | Compreender se a comunidade escolar valoriza a relação entre Cinema e Educação.<br>Fundamentar a respetiva opinião.   |
| 4.7 | Considera que a sociedade valoriza a relação do Cinema com a Educação? Pode justificar a sua resposta? [perguntas de resposta opcional]   | Compreender se a sociedade valoriza a relação entre Cinema e Educação. Fundamentar a respetiva opinião.   |
| 4.8 | Como define a relação Cinema/Educação? Que potencialidades considera existir? Como ampliá-las? E que desafios ou obstáculos subsistem? Como ultrapassá-los?<br>[perguntas de resposta opcional] | Identificar perspetivas sobre Cinema/Educação, e respetivas potencialidades/fragilidades.<br>Identificar como ampliar eventuais potencialidades, e como ultrapassar eventuais fragilidades. |
| 4.9 | Entende que há mais alguns aspetos que não foram abordados nesta entrevista e que gostaria de acrescentar? Se sim, indique quais.<br>[pergunta de resposta opcional]                            | Conhecer outros aspetos sobre os tópicos da entrevista.   |

**A sua entrevista terminou.**

Agradecemos a sua preciosa colaboração e o tempo despendido ao responder diretamente neste guião de entrevista.

Agora que concluiu, envie s.f.f. este ficheiro para o email: [jppinto@lead.uab.pt](mailto:jppinto@lead.uab.pt)

Muito Obrigado,

João Pinto

## II. LEVANTAMENTO DE ESCOLAS PARA ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

| <b>Escola / Agrupamento</b>                          | <b>Localidade</b> |
|--|-------------------|
| Escola Secundária Carlos Amarante                    | Braga             |
| Agrupamento de Escolas de Barcelos                   | Barcelos          |
| Agrupamento de Escola D. Filipa de Lencastre         | Lisboa            |
| Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira               | Évora             |
| Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste                 | Coimbra           |
| Escola Secundária Avelar Brotero                     | Coimbra           |
| Escola Básica e Secundária Quinta das Flores         | Coimbra           |
| Escola Secundária da Infanta D. Maria                | Coimbra           |
| Agrupamento de Escolas Albufeira Poente              | Albufeira         |
| Agrupamento de Escolas de Castro Marim               | Castro Marim      |
| Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes | Olhão             |
| Escola Secundária Francisco Franco                   | Madeira           |
| Escola Básica Integrada dos Biscoitos                | Açores            |
| Escola Portuguesa de Díli                            | Timor             |

Quadro VII.1 - Escolas selecionadas para as Entrevistas Exploratórias



#### IV. MATRIZ DO QUESTIONÁRIO-ESCOLAS

Projeto de investigação:

**EDUCAÇÃO, CINEMA, REDES SOCIAIS:**

**Um estudo sobre o Plano Nacional de Cinema**

---

Investigador: João Pinto

Orientação científica:

Teresa Cardoso (Univ. Aberta) / Ana Isabel Soares (Univ. do Algarve)

CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação

Projeto com financiamento FCT (SFRH/BD/137359/2018)

## **Matriz para questionário a aplicar às escolas aderentes ao PNC**



## Boas vindas!

Estimado/a professor/a,

Este questionário pretende estudar a opinião dos/as professores/as dos/as coordenadores dos/as do PNC (ou que com ele colaborem) sobre a utilização que fazem das redes sociais e qual a sua perceção sobre as possíveis contribuições destas para a implementação do Plano.

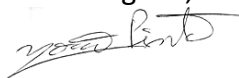
É um trabalho realizado no âmbito do projeto de investigação doutoral “Educação, Cinema, Redes Sociais: um estudo sobre o Plano Nacional de Cinema”, orientado pelas Professoras Teresa Cardoso (Universidade Aberta) e Ana Isabel Soares (Universidade do Algarve) e acolhido pelo CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve.

Não existem respostas certas nem erradas: a máxima sinceridade nas respostas é fundamental para o sucesso deste projeto.

As respostas serão apenas utilizadas no âmbito da referida investigação, estando assegurado o anonimato e a confidencialidade.

Gostaria de agradecer antecipadamente a sua colaboração e disponibilidade.

Muito obrigado,



João Pinto

[www.joaopinto.net](http://www.joaopinto.net) | [joao.pinto@uab.pt](mailto:joao.pinto@uab.pt)

## Declaração de Consentimento Informado

(conforme a lei 67/98 de 26 de outubro)

- Fui informado/a de que os dados recolhidos neste questionário se destinam exclusivamente à utilização pelo projeto de investigação “Educação, Cinema, Redes Sociais: um estudo sobre o Plano Nacional de Cinema”.
- Compreendo que tenho o direito de me retirar da investigação em qualquer fase da recolha de dados, até ao ponto da análise dos dados, e sem dar uma justificação.
- Fui informado/a que a minha identidade estará sempre protegida.
- Compreendo que apenas os investigadores terão acesso às informações fornecidas.
- Foi-me garantido que todos os dados relativos à identificação dos participantes neste estudo são confidenciais e que será mantido o anonimato.
- Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

**Concordo com a realização do questionário?**  (escreva “Sim” ou “Não”)

Se escreveu “Não”, a sua colaboração terminou e agradecemos a atenção. Caso tenha respondido “Sim”, damos-lhe as boas vindas ao questionário.

| Nº  | Perguntas  | Objetivos   |
|-----|--|---|
| 0.1 | <p>Utiliza alguma rede social? (Selecione apenas 1 opção.)<br/> a) Sim. b) Não.<br/> Se resposta = “Sim”: prosseguir para a próxima pergunta.<br/> Se resposta = “Não”: prosseguir para a secção 4.</p>  | <p>Identificar se o/a inquirido/a colabora com a aplicação do PNC na sua escola.</p>  |
| 0.2 | <p>Segue o PNC em alguma rede social? Refere-se às contas institucionais do PNC nas redes sociais geridas pela sua coordenação e não a outras geridas por alguns professores/as responsáveis pela aplicação do PNC em determinadas escolas. (Selecione apenas 1 opção.)<br/> a) Sim, sigo uma (ou mais) contas institucionais do PNC nas redes sociais.<br/> b) Não.<br/> Se resposta = “Sim”: prosseguir para a próxima pergunta.<br/> Se resposta = “Não”: prosseguir para a secção 4.</p> | <p>Identificar se o/a inquirido/a segue os espaços do PNC nas redes sociais.</p>  |
|     | <p><b>Secção 1: Utilização das redes sociais pelo PNC</b> (contas institucionais do PNC).</p>  | <p>Recolher a opinião dos/as professores dos/as responsáveis pelo PNC nas escolas sobre a utilização que o PNC faz das redes sociais.</p> |
| 1.1 | <p>Em qual destas redes sociais segue o PNC? (Selecione 1 ou mais opções.)<br/> a) Facebook – Página; b) Facebook – Grupo; c) Instagram; d) Twitter; e) Youtube; f) WhatsApp; g) LinkedIn; h) TikTok; i) Outra. Qual?</p>  | <p>Identificar em quais das redes sociais utilizadas pelos PNC os/as professores/as seguem as respetivas atividades.</p>                  |
| 1.2 | <p>Costuma fazer partilhas nas redes sociais do PNC? Isto é, depois de ver uma publicação noutros espaços partilha-a numa rede social do PNC? (Selecione apenas 1 opção.)<br/> a) Nunca; b) Raramente; c) Às vezes; d) Frequentemente; e) Sempre.</p>  | <p>Aferir se os/as inquiridos/as fazem partilhas nas redes sociais do PNC.</p>  |
| 1.3 | <p>Costuma fazer publicações nas redes sociais do PNC? Isto é, escrever uma publicação própria, adicionando texto a imagens (por exemplo) numa rede social do PNC? (Selecione apenas 1 opção.)<br/> a) Nunca; b) Raramente; c) Às vezes; d) Frequentemente; e) Sempre.</p>   | <p>Aferir se os/as inquirido/as s publicam conteúdos próprios nas redes sociais do PNC.</p>   |
| 1.4 | <p>Costuma comentar as publicações que encontra nos espaços do PNC nas redes sociais? (Selecione apenas 1 opção.)<br/> a) Nunca; b) Raramente; c) Às vezes; d) Frequentemente; e) Sempre.</p>  | <p>Aferir se os/as inquiridos/as comentam as publicações nas redes sociais do PNC.</p>  |
| 1.5 | <p>Costuma reagir com algum tipo de emoção (Gosto, Adoro, Coragem, Riso, Surpresa, Tristeza, Ira) nas publicações que encontra nos espaços do PNC nas redes sociais? (Selecione apenas 1 opção.)<br/> a) Nunca; b) Raramente; c) Às vezes; d) Frequentemente; e) Sempre.</p>   | <p>Aferir os tipos de emoções utilizadas pelos/as inquiridos/as nas publicações nas redes sociais do PNC</p>                              |

VII - ANEXOS

|      |   |  |
|------|---|--|
| 1.6  | Dos conteúdos que são publicados pelo PNC nas redes sociais, quais considera mais úteis? (Selecione 1 ou mais opções.)<br><i>a) Filmes portugueses; b) Filmes estrangeiros; c) Sobre o PNC; d) Atividades das escolas do PNC; e) Lúdicos; f) Notícias; g) Cinema; h) Projetos portugueses; i) Projetos internacionais; j) Artigos científicos; l) Programas de televisão/rádio sobre cinema.</i>                        | Identificar os tipos de conteúdos que os/as inquiridos/as consideram mais úteis, entre os que o PNC publica nas redes sociais.               |
| 1.7  | Dos seguintes tipos de conteúdos, sobre quais gostaria que o PNC realizasse mais publicações nas redes sociais? (Selecione 1 ou mais opções.)<br><i>a) Filmes portugueses; b) Filmes estrangeiros; c) Sobre o PNC; d) Atividades das escolas do PNC; e) Lúdicos; f) Notícias; g) Cinema; h) Projetos portugueses; i) Projetos internacionais; j) Artigos científicos; l) Programas de televisão/rádio sobre cinema.</i> | Identificar as necessidades de conteúdos, segundo o seu tipo, e a publicar pelo PNC nas redes sociais.                                       |
| 1.8  | Na sua opinião, qual a relevância das redes sociais para o PNC? (Selecione apenas 1 opção.)<br><i>Utilizar a escala: Muito irrelevante 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10 Muito relevante.</i>   | Recolher a opinião dos/as inquiridos/as sobre a importância das redes sociais para o PNC.  |
| 1.9  | Na sua perceção, quem também segue os espaços do PNC nas redes sociais? (Selecione 1 ou mais opções.)<br><i>a) Alunos/as; b) Professores/as; c) Encarregados/as de Educação e/ou familiares de alunos/as; d) Profissionais relacionados com o cinema; e) Pessoas da comunidade externa à escola; f) Outras. Quais?</i>  | Saber qual a perceção dos inquiridos sobre quem segue os espaços do PNC nas redes sociais.   |
| 1.10 | Na sua perceção, alguns/as dos/das seus/suas alunos/as também seguem os espaços do PNC nas redes sociais? (Selecione apenas 1 opção.)<br><i>a) Sim; b) Não; c) Não sei.</i>   | Averiguar a perceção dos/as inquirido/as s sobre a presença dos/as alunos/as nos espaço do PNC nas redes sociais.                            |
| 1.11 | Na sua perceção, alguns dos/as encarregados/as de educação, ou familiares, dos/as seus/suas alunos/as também seguem os espaços do PNC nas redes sociais? (Selecione apenas 1 opção.)<br><i>a) Sim; b) Não; c) Não sei.</i>  | Averiguar a perceção dos/as inquiridos/as sobre a presença de encarregados/as de educação, ou família, nos espaços do PNC nas redes sociais. |
| 1.12 | Considera que o PNC utiliza as redes sociais de forma eficaz e eficiente? (Selecione apenas 1 opção.)<br><i>a) Sim (prosseguir para a pergunta 0); b) Não (prosseguir para a pergunta 0).</i>   | Recolher a opinião dos/as inquiridos/as sobre a eficiência da utilização das redes sociais pelo PNC.   |
| 1.13 | Se respondeu “Sim” na pergunta anterior, relate boas práticas por parte do PNC nas redes sociais.<br>(resposta aberta)  | Recolher eventuais boas práticas na utilização das redes sociais pelo PNC.   |
| 1.14 | Se respondeu “Não” na pergunta 1.10, justifique a sua resposta (perspetivando, por exemplo, estratégia/s de utilização que considere adequadas, ou, pelo contrário, desadequadas)?<br>(resposta aberta)   | Recolher contributos e sugestões para melhorar a utilização das redes sociais pelo PNC.  |
|      | <b>Secção 2: Presença do PNC nas redes sociais</b> (contas institucionais do PNC).  | Recolher a opinião dos/as inquiridos/as sobre a utilidade da presença do PNC nas redes sociais.  |

VII - ANEXOS

|  |  |  |
|--|--|--|
| 2.1  | O seguinte quadro apresenta várias afirmações sobre a presença do PNC nas redes sociais. Indique o seu grau de concordância em relação a cada uma delas (Selecione apenas 1 opção).<br><i>a) Concordo totalmente; b) Concordo; c) Não concordo, nem discordo; d) Discordo; e) Discordo totalmente.</i> | Obter um grau de concordância com as afirmações. |
| 2.2  | A presença do PNC nas redes sociais contribui para aproximar o cinema dos jovens.  |  |
| 2.3  | A presença do PNC nas redes sociais possibilita novas abordagens às atividades desenvolvidas nas escolas.  |  |
| 2.4  | A presença do PNC nas redes sociais serve apenas para publicidade e divulgação.  |  |
| 2.5  | A presença do PNC nas redes sociais incentiva à participação da comunidade escolar nas suas atividades.  |  |
| 2.6  | A presença do PNC nas redes sociais não corresponde às minhas expectativas.  |  |
| 2.7  | As redes sociais poderão ser outro campo de intervenção do PNC, em complementaridade com a presença física nas escolas.  |  |
| 2.8  | Os espaços do PNC nas redes sociais podem ser um instrumento de aproximação entre as atividade do PNC e os/as alunos/as.   |  |
| 2.9  | Os espaços do PNC nas redes sociais podem ser um instrumento de aproximação entre as atividade do PNC e os/as encarregados/as de educação e/ou famílias dos/as alunos/as.  |  |
| 2.10   | A presença do PNC nas redes sociais não acrescenta valor às atividades desenvolvidas nas escolas.  |  |
| 2.11   | A presença do PNC nas redes sociais contribui para um maior envolvimento da comunidade local com as escolas.   |  |
| <b>Secção 3: Avaliação da utilização dos espaços do PNC nas redes sociais</b><br>(contas institucionais do PNC). |  | Avaliar a presença do PNC nas redes sociais.     |
|  | Considerando a sua experiência na utilização dos espaços do PNC nas redes sociais avalie os aspetos a seguir indicados, segundo a escala em baixo (Selecione apenas 1 opção).<br><i>a) Excelente; b) Muito bom; c) Bom; d) Satisfatório; d) Mau; e) Péssimo.</i>                                       | Obter uma apreciação dos aspetos indicados.      |
| 3.1  | Qualidade das publicações.   |  |
| 3.2  | Regularidade das publicações.  |  |
| 3.3  | Utilidade das publicações.   |  |
| 3.4  | Interações entre os membros.   |  |
| 3.5  | Respostas aos comentários nas publicações.   |  |
| 3.6  | Pertinência das publicações.   |  |

|     |   |  |
|-----|---|--|
| 3.7 | Que sugestões faria ao PNC para uma melhor utilização das suas redes sociais?<br>(Resposta aberta)  | Obter sugestões construtivas sobre uma melhor utilização das redes sociais pelo PNC.                                 |
|     | <b>Secção 4: Caracterização dos/as professores/as responsáveis pelo PNC</b>   | Caracterizar a amostra   |
| 4.1 | Qual a sua área de docência? (Selecione apenas 1 opção.)<br><i>a) Língua portuguesa; b) Línguas estrangeiras; c) História; d) Geografia; e) Informática; f) Matemática; g) Filosofia; Outra. Qual?</i>          | Relacionar os/as inquiridos/as com áreas/disciplinas letivas   |
| 4.2 | Há quantos anos coordena (ou colabora com) o PNC na sua escola?<br>(resposta numérica)  | Quantificar o tempo de colaboração dos/as inquiridos/as com o PNC, nas funções de coordenação ou outra.              |
| 4.3 | Qual a sua faixa etária? (Selecione apenas 1 opção.)<br><i>a) 20-29; b) 30-39 c) 40-49; d) 50-59; e) 60-69; f) 70-79.</i>   | Identificar as faixas etárias dos/as inquiridos/as.  |
| 4.4 | Quanto anos tem de serviço docente?<br>(resposta numérica)  | Quantificar os anos de serviço dos/as inquiridos/as enquanto docentes.   |
| 4.5 | Qual o nível de ensino dos/as alunos/as participantes no PNC da sua escola? (Selecione 1 ou mais opções.) <i>a) Básico – nível 1; b) Básico – nível 2; c) Básico – nível 3; d) Secundário; e) Profissional.</i> | Identificar o nível de ensino dos/as alunos/as envolvidos nas atividades dinamizadas pelos/as inquiridos/as.         |
| 4.6 | Qual a zona da sua escola? (Selecione apenas 1 opção.)<br><i>a) Norte; b) Centro; c) Lisboa e Vale do Tejo; d) Alentejo; e) Algarve; f) Açores; f) Madeira; g) Outro país. Qual?</i>                            | Identificar a zona geográfica de atuação das escolas onde os/as inquiridos/as desenvolvem as suas atividades.        |
| 4.7 | Quais as redes sociais utilizadas pelo PNC da sua escola?<br><i>a) Facebook – Página; b) Facebook – Grupo; c) Instagram; d) Twitter; e) Youtube; f) WhatsApp; g) LinkedIn; h) TikTok; i) Outra. Qual?</i>       | Identificar as redes sociais que os/as inquiridos/as utilizam para desenvolver as suas atividades associadas ao PNC. |

### O seu questionário terminou.

Agradecemos a sua preciosa colaboração e o tempo despendido.

João Pinto

V. MATRIZ DO QUESTIONÁRIO-PÚBLICO

Projeto de investigação:

**EDUCAÇÃO, CINEMA, REDES SOCIAIS:**

**Um estudo sobre o Plano Nacional de Cinema**

---

Investigador: João Pinto

Orientação científica:

Teresa Cardoso (Univ. Aberta) / Ana Isabel Soares (Univ. do Algarve)

CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação

Projeto com financiamento FCT (SFRH/BD/137359/2018)

**Matriz para questionário  
a aplicar ao público dos espaços  
do PNC nas redes sociais**



## Boas-vindas!

Olá,

Este questionário é de preenchimento rápido e pretende caracterizar os seguidores do PNC nas redes sociais.

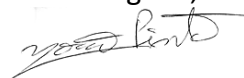
É um trabalho realizado no âmbito do projeto de investigação doutoral “Educação, Cinema, Redes Sociais: um estudo sobre o Plano Nacional de Cinema”, orientado pelas Professoras Teresa Cardoso (Universidade Aberta) e Ana Isabel Soares (Universidade do Algarve) e acolhido pelo CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve.

Não existem respostas certas nem erradas, por isso, a máxima sinceridade nas respostas é fundamental para o sucesso deste projeto.

As respostas fornecidas serão utilizadas apenas no âmbito da referida investigação, estando assegurado o anonimato e a confidencialidade.

Gostaria de agradecer antecipadamente a sua colaboração e disponibilidade.

Muito obrigado,



João Pinto

[www.joaopinto.net](http://www.joaopinto.net) | [joao.pinto@uab.pt](mailto:joao.pinto@uab.pt)

## Declaração de Consentimento Informado

(conforme a lei 67/98 de 26 de outubro)

- Fui informado/a de que os dados recolhidos neste questionário se destinam exclusivamente à utilização pelo projeto de investigação “Educação, Cinema, Redes Sociais: um estudo sobre o Plano Nacional de Cinema”.
- Compreendo que tenho o direito de me retirar da investigação em qualquer fase da recolha de dados, até ao ponto da análise dos dados, e sem precisar de dar uma justificação.
- Fui informado/a de que a minha identidade estará sempre protegida.
- Compreendo que apenas os investigadores terão acesso às informações fornecidas.
- Foi-me garantido que todos os dados relativos à identificação dos participantes neste estudo são confidenciais e que será mantido o anonimato.
- Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

Concordo com a realização do questionário?  (escreva “Sim” ou “Não”)

Se escreveu “Não”, a sua colaboração terminou e agradecemos a atenção. Caso tenha respondido “Sim”, damos-lhe as boas vindas ao questionário.

## VII - ANEXOS

| Nº | Perguntas  | Objetivos   |
|----|--|---|
| 1  | <p>Dos conteúdos publicados pelo PNC nas redes sociais, QUAIS CONSIDERA MAIS ADEQUADOS? (Selecionar 3 opções)</p> <p><i>a) Filmes portugueses; b) Filmes estrangeiros; c) O PNC; a) Atividades das escolas do PNC; e) Lúdicos; f) Projetos internacionais; g) Notícias; h) Cinema; i) Projetos portugueses; j) Projetos Internacionais; l) Artigos científicos; m) Programas de televisão/rádio sobre cinema.</i></p>                                | <p>Identificar os tipos de conteúdos considerados adequados pelos inquiridos.</p> |
| 2  | <p>Dos seguintes tipos de conteúdos, sobre QUAIS GOSTARIA que o PNC realizasse mais publicações nas redes sociais? (Selecionar até 3 opções)</p> <p><i>a) Filmes portugueses; b) Filmes estrangeiros; c) O PNC; a) Atividades das escolas do PNC; e) Lúdicos; f) Projetos internacionais; g) Notícias; h) Cinema; i) Projetos portugueses; j) Projetos Internacionais; l) Artigos científicos; m) Programas de televisão/rádio sobre cinema.</i></p> | <p>Identificar as necessidades de conteúdos, segundo o seu tipo.</p>              |
| 3  | <p>Qual a sua idade? (Selecionar 1 opção)</p> <p><i>a) 0-9; b) 10-19; c) 20-29; d) 30-39; e) 40-49; f) 50-59; g) 60-69; h) 70-79; i) mais de 80.</i></p>   | <p>Identificar a faixa etária do público.</p>                                     |
| 4  | <p>Qual a região da sua residência? (Selecionar 1 opção)</p> <p><i>a) Norte; b) Centro; c) Lisboa e Vale do Tejo; d) Alentejo; e) Algarve; f) Açores; f) Madeira; g) Outro país. Qual?</i></p>   | <p>Identificar a zona de residência do público.</p>                               |
| 5  | <p>Qual das seguintes opções identifica melhor a sua relação com o PNC? (Selecionar 1 opção)</p> <p><i>a) Aluno; b) Professor; c) Coordenador do PNC numa escola; d) Participo/colaboro com as atividades do PNC numa escola; e) Encarregado de Educação e/ou familiar de aluno/a; f) Profissional relacionados com o cinema; g) Pessoa da comunidade externa à escola; h) Outra. Qual?</i></p>  | <p>Traçar o perfil do público dos espaços do PNC nas redes sociais.</p>           |

**O seu questionário terminou.**

Agradecemos a sua preciosa colaboração e o tempo despendido.

João Pinto

## VI. CHECKLIST DA COMISSÃO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

## CHECKLIST PARA ORIENTAÇÃO PRÉVIA À SUBMISSÃO DE PEDIDOS DE PARECER

| Verifique se cumpre os aspetos abaixo indicados.   |
|--|
| 1. A investigação envolve apenas dados secundários? (neste caso a CE da UAlg dá parecer positivo automático).  |
| 2. A investigação envolve pessoa humana viva? *  |
| 3. A investigação envolve pessoas vulneráveis? *   |
| 4. A investigação envolve animais vivos? *   |
| 5. A investigação envolve dados vulneráveis? (ex: biográficos; saúde...) *   |
| 6. A investigação incide sobre dados pessoais de pessoas falecidas? *  |
| 7. A investigação incide/apresenta imagens recolhidas por terceiros?   |
| 8. Os direitos de autor/ propriedade intelectual de terceiros sobre texto/imagens são respeitados?   |
| 9. Os protocolos de segurança de pessoas e bens nas instalações/ambiente/locais onde decorre a investigação são garantidos?  |
| 10. O estudo foi devidamente informado e autorizado por comissão de ética da instituição externa competente onde vai decorrer? (A CE da UAlg dá parecer positivo automático, mediante a apresentação do documento)                         |
| 11. São claros e totalmente explícitos os princípios éticos que assume?  |
| 12. São claros os processos que irão ser seguidos/ utilizados e os fundamentos para tal?   |
| 13. É viável (realizável no tempo disponível)?   |
| 14. Está fundamentado e assinala a pertinência do problema?  |
| 15. O consentimento informado, livre e esclarecido dos sujeitos ou do titular do direito, segue as orientações da CE-UAlg? (Ver na página da CE as orientações para a elaboração do <i>Consentimento informado, Livre e Esclarecido</i> ). |
| 16. Estão claras as modalidades de pagamento, as modalidades de ressarcimento e proteção, em caso de danos causados ao participante? (Obrigatório, quando aplicável)   |
| 17. São explicados aos participantes os custos/benefícios que advêm da investigação?   |
| 18. Os participantes deram o seu acordo aos custos que vão suportar? (Obrigatório, quando aplicável)   |
| 19. Explicita os métodos utilizados para prevenir/reduzir desconforto, sofrimento físico/psicológico dos sujeitos? (Obrigatório, quando aplicável)   |
| 20. São explícitos os passos que conduzirão às conclusões/inferências?   |
| 21. Explicita o tratamento de dados de modo a preservar a anonimização dos sujeitos?   |
| 22. É clara a previsão do valor dos resultados, como e por quem poderão ser utilizados?  |
| 23. A redação é clara e objetiva?  |
| 24. As afirmações críticas, a existir, estão fundamentadas?  |
| 25. Está desprovido de juízos de valor e interpretações valorativas pessoais?  |
| 26. Deve submeter o CV do investigador principal. (Não se aplica a mestrandos, docentes e investigadores da UAlg)  |
| 27. Deve submeter o parecer do orientador/coorientador. (Obrigatório, quando aplicável)  |
| 28. Deve apresentar consentimento da entidade privada ou autoridade tutelar para a investigação em instalações/ ambiente/locais sob sua jurisdição. (Obrigatório, quando aplicável)  |
| 29. Deve submeter o consentimento informado, livre e esclarecido dos sujeitos ou do titular do direito (ou dos referenciadores). (Obrigatório, quando aplicável)   |
| 30. Deve submeter a declaração do Encarregado de Proteção de Dados da UAlg. (Obrigatório, quando aplicável)  |
| 31. Deve submeter a apólice de seguro. (Obrigatório, quando aplicável)   |

\*Resposta negativa cumulativa às questões 2 a 6: dispensa parecer da CE da UAlg.

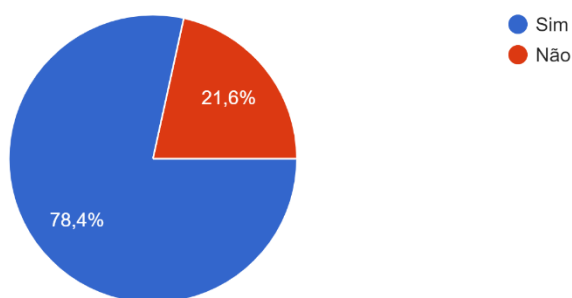
## VII. RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO-ESCOLAS

Este questionário recebeu 124 respostas, ou seja, contou com a participação de 124 inquiridos/das que coordenam ou colaboram (de alguma forma) com a aplicação do PNC numa escola. No entanto, para estas pessoas estarem aptas a responder ao questionário teriam que ser utilizadoras das redes sociais e seguirem o PNC, um critério aplicado através das perguntas 0.1 e 0.2. Desta forma, obtivemos 67 pessoas com condições para responder às perguntas relacionadas com as redes sociais.

A seguir vamos expor e analisar com o devido detalhe as respostas a cada pergunta.

### 0.1 - Utiliza alguma rede social?

Gráfico VII.1 - Utiliza alguma rede social?

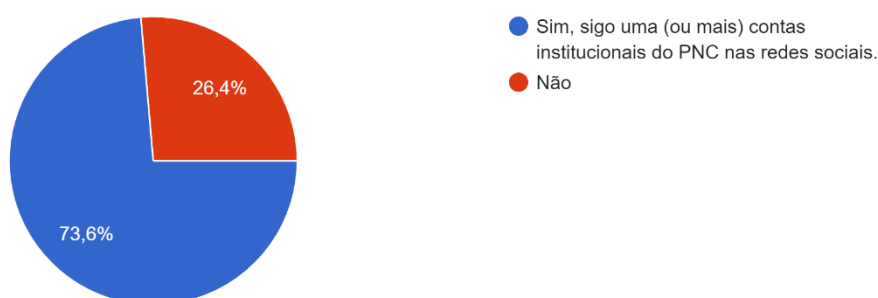


Fonte: o autor.

As respostas revelam que a grande maioria (78,4%) utilizam as redes sociais. Respostas que as habilitaram a continuar a responder ao questionário.

### 0.2 - Segue o PNC em alguma rede social?

Gráfico VII.2 - Segue o PNC em alguma rede social?



Fonte: o autor.

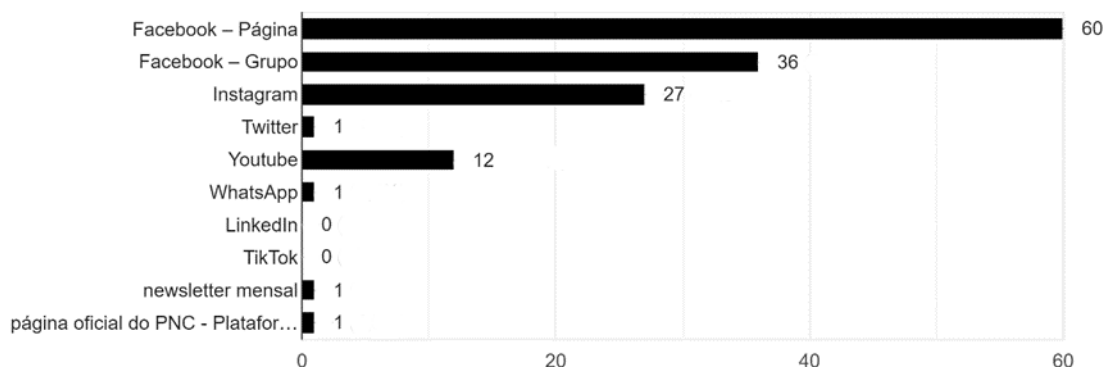
Esta pergunta pretendia fazer a triagem das pessoas que, realmente, seguiam os espaços do PNC nas redes sociais para as qualificar a responder ao questionário. Verificamos que

73,4% responderam que «Sim». Se cruzarmos as respostas desta pergunta com as da anterior, podemos observar que, das pessoas que utilizam redes sociais, a sua grande parte também segue o PNC.

## SECÇÃO 1: Utilização das redes sociais pelo PNC (contas institucionais do PNC).

### 1.1 - Em qual destas redes sociais segue o PNC?

Gráfico VII.3 - Em qual destas redes sociais segue o PNC?

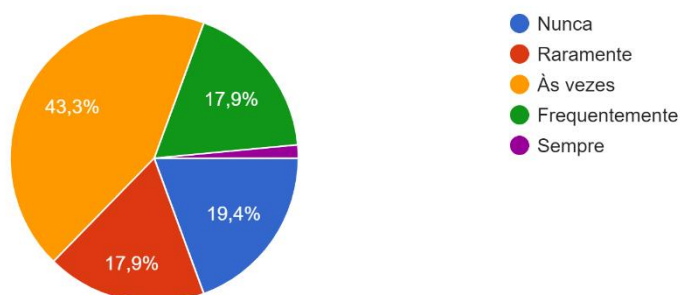


Fonte: o autor.

As respostas a esta pergunta confirmam que o ambiente do Facebook é o mais seguido (com a página a destacar-se em relação ao grupo) seguindo a uma grande distância do Instagram e Youtube. De notar que as respostas Página oficial do PNC/Newsletter não são consideradas redes sociais e a WhatsApp é utilizada para alguns contactos diretos com a coordenação.

### 1.2 - Costuma fazer partilhas nas redes sociais do PNC? Isto é, depois de ver uma publicação noutros espaços partilha-a numa rede social do PNC?

Gráfico VII.4 - Partilhas nas redes sociais do PNC?

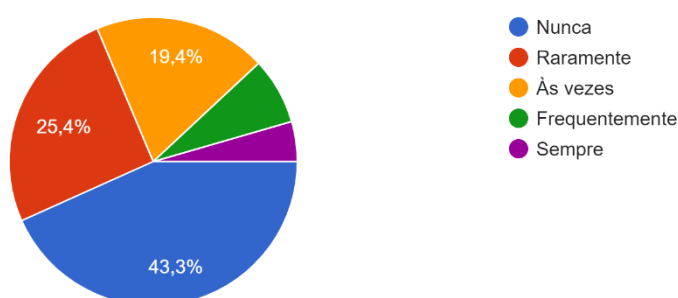


Fonte: o autor.

O gráfico anterior mostra que a maior parte faz partilhas nos espaços do PNC nas redes sociais, representando 62,7% (somando as opções que representam alguma frequência: Sempre; Frequentemente; Às vezes). Apenas 19,4% dos/dos inquiridos/das revelaram que nunca fizeram partilhas.

**1.3 - Costuma fazer publicações nas redes sociais do PNC? Isto é, escrever uma publicação própria, adicionando texto a imagens (por exemplo) numa rede social do PNC?**

Gráfico VII.5 - Publicações nas redes sociais do PNC?

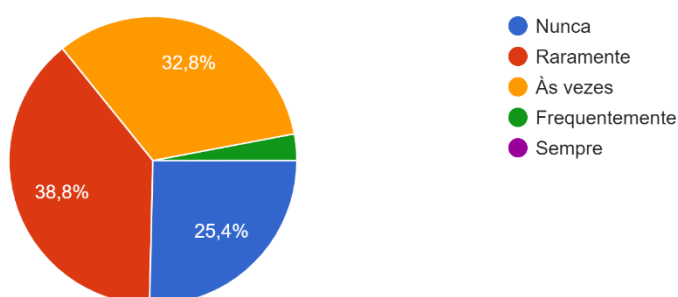


Fonte: o autor.

Quanto às publicações, 52,3% respondeu que as fazem com alguma regularidade (somando as opções Sempre; Frequentemente; Às vezes). Neste caso, o número de quem respondeu que Nunca fez publicações nos espaços do PNC subiu, consideravelmente, para 43,3%.

**1.4 - Costuma comentar as publicações que encontra nos espaços do PNC nas redes sociais?**

Gráfico VII.6 - Comentar publicações



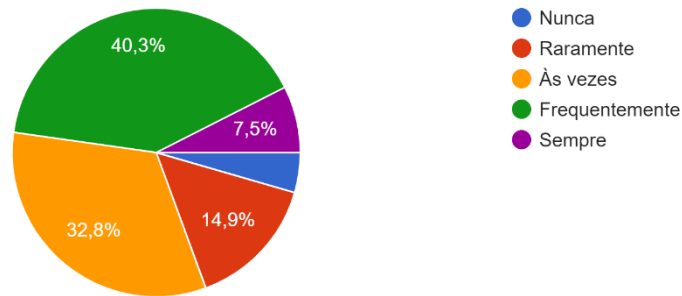
Fonte: o autor.

No que diz respeito à realização de comentários o gráfico anterior mostra que 35,8% das pessoas o fazem com alguma regularidade e 38,8% assumiram que Raramente comentam as publicações (uma percentagem próxima da anterior). Mas, 25,4% responderam que Nunca utilizam os comentários, e, no extremo oposto, ninguém respondeu com a opção

Sempre. Um dado explicado pelo facto da realização de comentários ser uma operação mais complexa e demorada, ao contrário das emoções, objeto da próxima pergunta.

**1.5 - Costuma reagir com algum tipo de emoção (Gosto, Adoro, Coragem, Riso, Surpresa, Tristeza, Ira) nas publicações que encontra nos espaços do PNC nas redes sociais?**

Gráfico VII.7 - Reagir com emoções às publicações

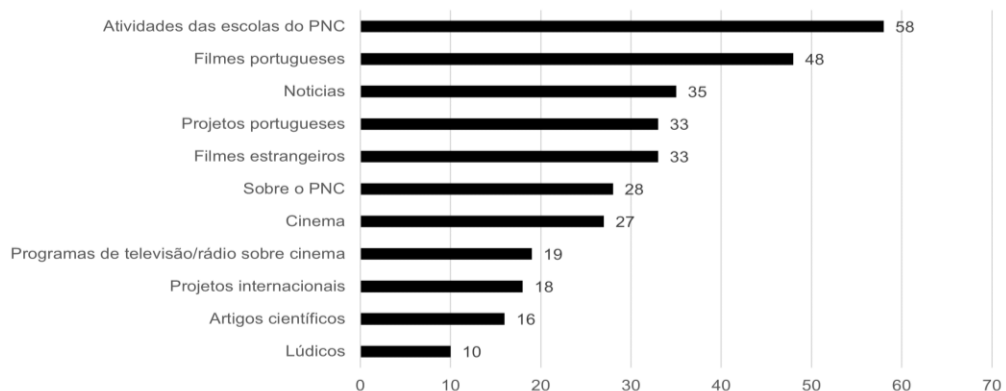


Fonte: o autor.

O gráfico anterior mostra que 48% das pessoas reage com regularidade às publicações do PNC nas redes sociais (somando as opções Sempre; Frequentemente; Às vezes). Se tivermos em consideração 14,9% das pessoas reagem Raramente e que apenas 7,5% não reagem, podemos concluir que a maior parte dos/das inquiridos/as reage às publicações que encontra nos espaços do PNC. De destacar, ainda, que estes dados são muito diferentes dos observados no Gráfico VII.6 - Comentar publicações, o que se justifica porque as Reações são a forma de interação mais fácil e rápida de realizar.

**1.6 - Dos conteúdos que são publicados pelo PNC nas redes sociais, quais considera mais adequados?**

Gráfico VII.8 - Conteúdos mais adequados

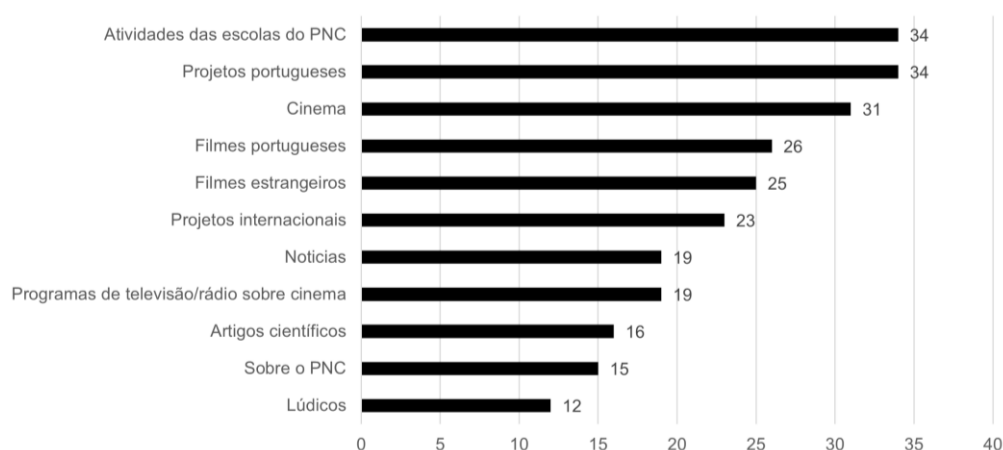


Fonte: o autor.

Passamos agora a analisar as respostas sobre a adequação dos conteúdos publicados pelo PNC. O gráfico anterior mostra que as Atividades das escolas do PNC e os Filmes portugueses são os conteúdos com mais respostas. Seguidos de um grupo com um número de respostas muito próximas (Filmes estrangeiros, Projetos portugueses e Notícias). Com menos respostas encontramos os conteúdos relacionados com os Artigos científicos e Lúdicos. De uma forma geral, o gráfico não mostra diferenças muito grandes entre os vários temas, nomeadamente entre os que recolheram mais respostas. Podemos concluir que os/as inquiridos/as acham que os conteúdos mais adequados são os que se relacionam diretamente com as Atividades das escolas ou com o Cinema.

**1.7** - Dos seguintes tipos de conteúdos, sobre quais gostaria que o PNC realizasse mais publicações nas redes sociais?

Gráfico VII.9 - Conteúdos preferidos



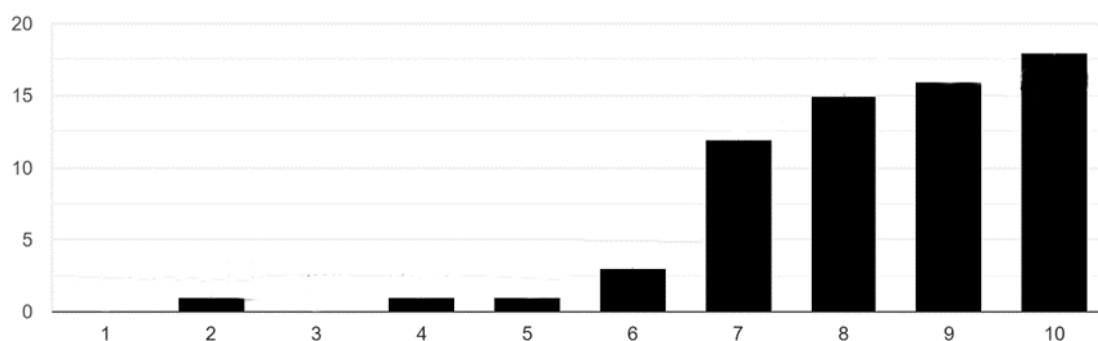
Fonte: o autor.

Este gráfico representa as preferências para novos conteúdos nas publicações do PNC nas redes sociais. Notámos que as respostas recolhidas estão, de uma forma geral, em linha com as da pergunta anterior. Os conteúdos sobre as Atividades das escolas do PNC e os Filmes portugueses continuam a ser as opções mais respondidas, seguidas de outros relacionadas com o cinema. Se confrontarmos o Gráfico VII.8 - Conteúdos mais adequados com o Gráfico VII.9 - Conteúdos preferidos, verificamos que, de uma forma geral, as respostas obtidas não divergem muito e os tipos de conteúdos também não mudam significativamente de posição nos gráficos. Assim, podemos concluir que os/as

inquiridos/as acham que os conteúdos sobre as atividades das escolas e com o cinema são os mais adequados e que gostariam de ver mais publicações deste tipo.

### 1.8 - Na sua opinião, qual a relevância das redes sociais para o PNC?

Gráfico VII.10 - Relevância das redes sociais para o PNC

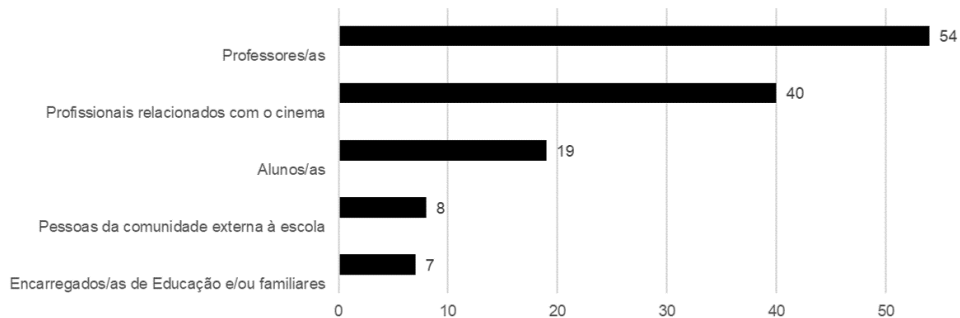


Fonte: o autor.

Este gráfico representa as opiniões recolhidas acerca da relevância das redes sociais para o PNC numa escala de 1 (Muito irrelevante) até 10 (Muito relevante). Verificamos que a maior parte das respostas estão nos valores superiores a 7, com a opção 10 (Muito relevante) a ser a mais escolhida. Isto quer dizer que os/as inquiridos/as consideram que as redes sociais são uma ferramenta muito relevante para o PNC.

### 1.9 - Na sua perceção, quem também segue os espaços do PNC nas redes sociais?

Gráfico VII.11 - Seguidores do PNC nas redes sociais



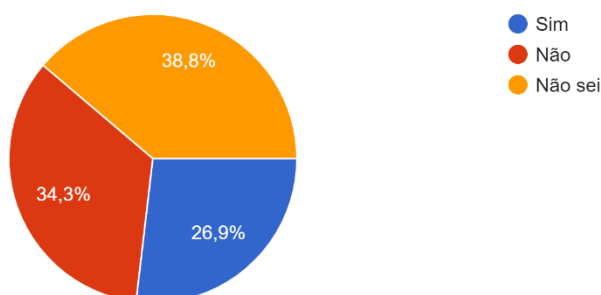
Fonte: o autor.

Esta pergunta destinava-se a preceber que tipos de público seguem o PNC nas redes sociais, através da perceção dos/das inquiridos/as. As respostas mais indicadas são os Professores e os Profissionais relacionados com o cinema. Menos escolhidas são as opções relativas aos alunos, Pessoas da comunidade externa à escola e Encarregados de Educação e/ou familiares dos alunos. Embora não seja um dado representativo da realidade, mas apenas

uma percepção, não deixa de ser válido para comparação com uma pergunta idêntica do Questionário realizado ao público dos espaços do PNC nas redes sociais, no anexo VIII.

**1.10** - Na sua percepção, alguns dos seus alunos também seguem os espaços do PNC nas redes sociais?

Gráfico VII.12 - Percepção sobre os alunos

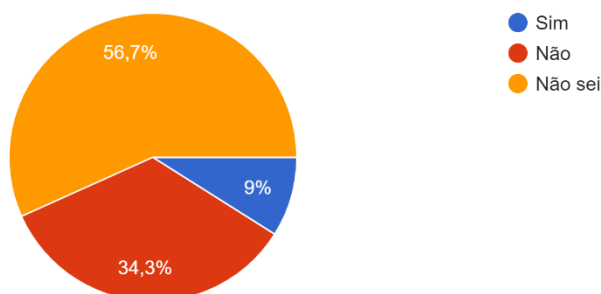


Fonte: o autor.

Continuando a estudar a percepção dos/das inquiridos/as, o gráfico anterior mostra que 26,9% acham que os seus alunos também seguem os espaços do PNC nas redes sociais. Mas, o maior parte (34,3%) responde que os alunos não os seguem. Destacando-se, com 38,8%, os que não sabem, facto que indica a dificuldade desta percepção. Estas respostas também poderão ser comparadas com uma pergunta idêntica do Questionário realizado ao público dos espaços do PNC nas redes sociais, no anexo VIII.

**1.11** - Na sua percepção, alguns dos encarregados de educação, ou familiares, dos seus alunos também seguem os espaços do PNC nas redes sociais?

Gráfico VII.13 Percepção sobre os encarregados de educação



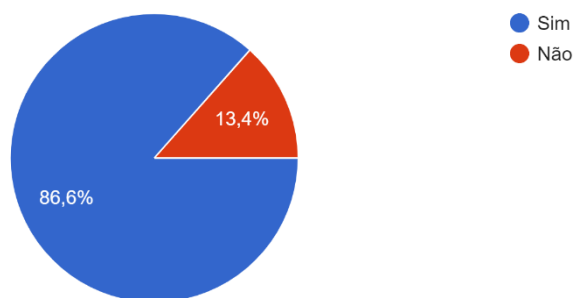
Fonte: o autor.

Esta pergunta é idêntica à anterior, mas focando os encarregados de educação, e os resultados são também idênticos. Apenas 9% dos/das inquiridos/das têm a percepção que os encarregados de educação seguem o PNC nas redes sociais. O já referido Questionário

realizado ao público dos espaços do PNC nas redes sociais também tem uma pergunta idêntica para a respetiva comparação.

**1.12** - Considera que o PNC utiliza as redes sociais de forma eficaz e eficiente?

Gráfico VII.14 - Eficácia da utilização das redes sociais



Fonte: o autor.

O gráfico anterior mostra as respostas sobre a eficácia com que o PNC utiliza as redes sociais. A larga maioria das respostas (86,5%) acha que as utiliza de forma eficaz, ou seja, podemos afirmar que, de uma forma global, os/as inquiridos concordam com a utilização que o PNC faz das redes soais. Estas respostas são justificadas através da pergunta seguinte.

**1.13** - Uma vez que respondeu “Sim” na pergunta anterior, relate boas práticas por parte do PNC nas redes sociais.

Quadro VII.3 - Boas práticas do PNC nas redes sociais

| Respostas   |
|---|
| Divulgação de atividades das escolas e divulgação dos <i>dossiers</i> pedagógicos.  |
| Publicação de eventos de várias escolas.  |
| Divulgação e valorização dos projetos educativos promotores do cinema e artes visuais.  |
| Divulgação de filmes desconhecidos pela maioria da população.   |
| Clareza da informação.  |
| A divulgação de atividades nas escolas que integram o PNC; divulgação das novidades e do Boletim de Notícias mensal.  |
| Partilha de atividades realizadas pelas escolas; publicação de novidades do PNC.  |
| Pela divulgação de ações, atividades, e novos materiais disponibilizados no site do PNC.  |
| Partilha de trabalhos dos alunos.   |
| Une a comunidade.   |
| Partilha de informação relevante para a implementação do PNC nas escolas. Partilha de novidades e critica sobre filmes portugueses que podem ser visionados nas escolas e <i>dossiers</i> pedagógicos, boas práticas e atividades de escolas com PNC. |
| Newsletter de divulgação do PNC.  |

|   |
|---|
| Partilha de conteúdos.  |
| Partilha de atividades das escolas.   |
| Agendas culturais.  |
| Notícias que valorizam o cinema.  |
| A partilha de projetos de diferentes pessoas e/ou escolas.  |
| Divulgação de filmes, eventos relacionados com o cinema e algum do trabalho realizado nas escolas.  |
| Na divulgação de propostas de filmes e de <i>dossiers</i> pedagógicos.  |
| Divulgação de festivais de cinema; publicitação da cinematografia portuguesa.   |
| Notícias dos eventos ligados ao PNC.  |
| Divulgação das atividades escolares.  |
| Divulgação de projetos.   |
| As informações sobre as dinâmicas e parcerias.  |
| Estreias e reposições temáticas.  |
| Divulgação de atividades relacionadas com cinema nas escolas. Notícias e divulgação sobre o cinema português.   |
| Informa e divulga.  |
| A utilização de redes sociais de uma forma ativa é sempre de valorizar.   |
| Divulgação do cinema.   |
| Está constantemente atualizado com notícias e fatos relevantes para o cinema no dia a dia. Divulga projetos e filmes nacionais e internacionais. Divulga ações e formações importantes para alunos e professores.   |
| Divulgação de atividades decorridas em vários pontos do país e informações sobre o universo cinematográfico, bem como atividades do próprio PNC.  |
| Ao divulgar, espicaça a curiosidade ou dá ideias para serem replicadas.   |
| Divulgação de atividades do PNC (página, divulgação de atividades do PNC nas escolas, sugestões e/ou novidades cinematográficas).   |
| Para além da plataforma, que é extremamente útil para os professores envolvidos, a utilização das redes sociais permitem uma divulgação mais abrangente e diversificada, para além de que é mais imediata pois rapidamente temos acesso às notícias e novidades. O problema do PNC, nas redes sociais, não ser muito visto por alunos e encarregados de educação (aqui na zona da minha escola) relaciona-se com a falta de hábitos culturais e é transversal a outras iniciativas artísticas ... o que justifica muito mais a importância destes planos - Plano Nacional de Cinema e Plano Nacional das Artes. |
| A divulgação da informação é fundamental para conhecer a dinâmica do Plano e a forma de aplicação do projeto em escolas de "geografias" diferentes. Também é importante novas a partilha de novas ideias e/ou informações (artigos, experiências, <i>links</i> , etc).  |
| Partilha dos projetos realizados em escolas; notícias sobre o PNC.  |
| Divulgação de filmes e projetos de escolas.   |
| Divulgação de atividades realizadas pelas escolas PNC.  |

|  |
|--|
| Tem havido uma melhoria na divulgação e gestão das redes sociais, uma vez que estas permitem uma maior proximidade ao público, contribuindo deste modo para a circulação da informação atualizada para toda a população. |
| Atualização da informação publicada.   |
| A partilha de atividades realizadas por escolas; partilha de projetos e notícias na área do cinema.  |
| Divulgação das atividades com sugestão de trabalhos. Divulgação de trabalhos com informações fidedignas e apelativas.  |
| Divulgação de projetos/atividades realizados em diferentes locais/escolas. Partilha de boas práticas.  |
| Divulgação de notícias   |
| A partilha atempada de notícias relacionadas com a exibição de filmes portugueses, por exemplo.  |
| O PNC publica frequentemente exemplos de boas práticas e conteúdos relevantes para quem planifica atividades na escola.  |
| Publicitação de atividades, lançamento de filmes.  |
| A divulgação de projetos e atividades nas escolas.   |
| Partilha de atividades.  |
| Partilha das atividades das escolas.   |
| Regularidade e qualidade das referências.  |
| Informação e notícias.   |
| Divulgação de filmes e de partilha de trabalhos e experiências escolares   |
| Divulgação de práticas das escolas.  |
| É fundamental para a divulgação das atividades que se realizam na nossa escola, entre outras.  |
| Divulgação de projetos e atividades das escolas.   |
| Considero pertinente a divulgação dos trabalhos realizados nas diversas escolas bem como os filmes relevantes para análise.  |
| Informações sobre as atividades cinematográficas nas escolas e cinemas.  |
| Divulgação de eventos realizados nas escolas ou na comunidade.   |

Fonte: o autor.

O quadro anterior transcreve todas as justificações dadas pelos/as inquiridos/das que acham que o PNC utiliza as redes sociais de forma eficaz e eficiente. Dado que é uma pergunta aberta, as respostas assumem uma grande diversidade. Nota-se o empenho por parte dos/das inquiridos/das em justificar porque estão de acordo com a utilização que o PNC faz das redes sociais e da sua importância. Confirmam a concordância com a estratégia de publicações de conteúdos do PNC, já evidenciada em respostas anteriores, e também mostra um envolvimento com a atuação do PNC.

**1.14** - Uma vez que respondeu “Não” na pergunta anterior, justifique a sua resposta (perspetivando, por exemplo, estratégia/s de utilização que considere adequadas, ou, pelo contrário, desadequadas)?

Quadro VII.4 - Sugestões para o PNC

| <b>Respostas</b>   |
|--|
| Na minha opinião, no que respeita aos jovens, na generalidade, os seus interesses não vão muito ao encontro das temáticas relacionadas com o cinema, uma vez que os seus conhecimentos e horizontes fílmicos não são suficientemente desenvolvidos. Os Encarregados de Educação não incentivam os seus educandos para estas temáticas. Não tenho novas sugestões neste momento.  |
| A resposta "não" encontra-se, primeiro, na realidade atual (escola no estrangeiro) em que não há, ainda, muita ligação com as atividades no PNC, mas também porque a divulgação do PNC ainda está muito circunscrita à comunidade escolar, nomeadamente, aos professores coordenadores do projeto. Ao responder ao questionário verifiquei que o PNC estava em mais redes sociais, mas até à data era desconhecido.  |
| Requer um estudo de mercado e motivação mais abrangente. Necessita de simplificar acessos e traduções (casos científicos).   |
| Os conteúdos disponibilizados deverão ir mais ao encontro dos interesses dos discentes e da sua realidade social.  |
| Acredito que possa ser ainda mais promotor do próprio plano criando relação com toda a comunidade educativa.   |
| Os públicos das escolas e comunidades educativas procuram referências aos seus educandos e resposta aos seus interesses. Verifica-se uma desadequação grande face aos interesses dos públicos, que procuramos inverter, com a implementação de programas de cinema na escola. A linguagem cinematográfica está longe da linguagem das nossas comunidades, quer em termos estéticos, quer em termos conceptuais. As redes sociais são procuradas pelos públicos de acordo com os seus interesses. Para se mudar a sua utilização, ter-se-á de mudar os interesses do público e isso, só com uma intervenção de fundo, em termos educativos, que, neste momento, é insuficiente. |
| Poderia divulgar mais o boletim que envia via <i>email</i> .   |
| Maior dinâmica de conteúdos; maior divulgação de atividades que engajem os alunos e os encarregados de educação; maior apoio aos professores.  |

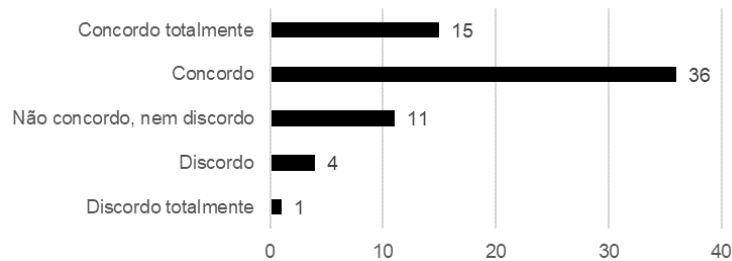
Fonte: o autor.

O quadro anterior transcreve todas as justificações dadas pelos/as inquiridos/das que acham que o PNC não utiliza as redes sociais de forma eficaz e eficiente. Como era uma pergunta aberta também deu origem uma diversidade de respostas, algumas expressivas das preocupações dos/as inquiridos/as. Notamos que são contribuições de carácter construtivo com o objetivo de melhorar a utilização das redes sociais por parte do PNC.

## SECÇÃO 2: Presença do PNC nas redes sociais (contas institucionais do PNC).

**2.1** - A presença do PNC nas redes sociais contribui para aproximar o cinema dos jovens.

Gráfico VII.15 - Contribui para aproximar o cinema dos jovens

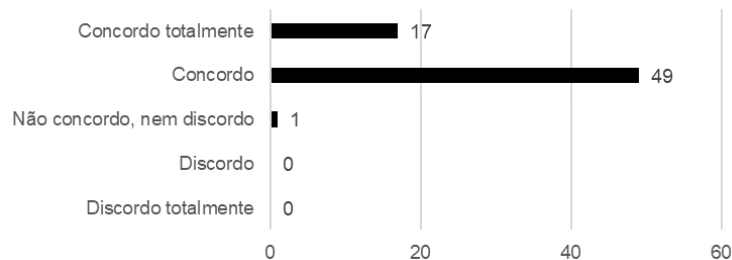


Fonte: o autor.

A grande parte das respostas (76%) concordam que a presença do PNC nas redes sociais contribui para aproximar o cinema dos jovens, representadas no gráfico anterior com as opções Concordo e Concordo totalmente.

**2.2** - A presença do PNC nas redes sociais possibilita novas abordagens às atividades desenvolvidas nas escolas.

Gráfico VII.16 - Possibilita novas abordagens

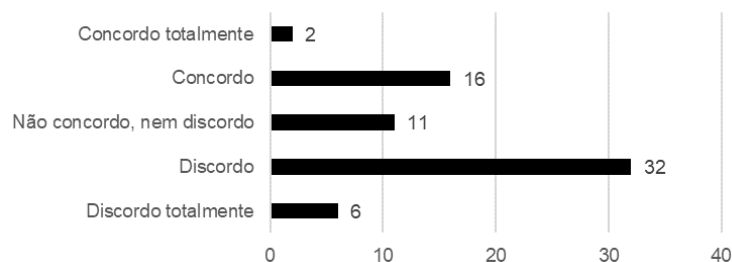


Fonte: o autor.

A quase totalidade dos/as inquiridos/das (99%) acham que a presença do PNC nas redes sociais possibilita novas abordagens às atividades desenvolvidas nas escolas, com respostas distribuídas entre as opções Concordo e Concordo totalmente. Apenas existiu uma resposta na opção Não concordo, nem discordo.

**2.3** - A presença do PNC nas redes sociais serve apenas para publicidade e divulgação.

Gráfico VII.17 - Serve apenas para publicidade e divulgação

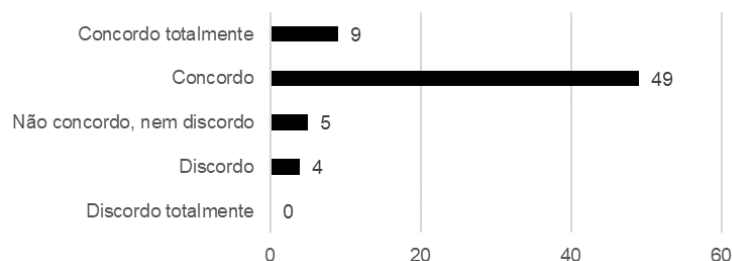


Fonte: o autor.

Esta pergunta era colocada sobre uma perspectiva mais negativa, questionando os/as inquiridos/as se a presença do PNC nas redes sociais serve apenas para publicidade e divulgação, com a maior parte das respostas a situar-se na área da discordância (57%). Apesar de considerarmos que essa presença tem uma forte componente de publicidade e divulgação pensamos que é muito mais do que isso. Por oposição, recolhemos 20% das respostas com a opinião de que a presença do PNC das redes sociais serve mesmo apenas para publicidade e divulgação.

**2.4** - A presença do PNC nas redes sociais incentiva à participação da comunidade escolar nas suas atividades.

Gráfico VII.18- Incentiva à participação da comunidade escolar

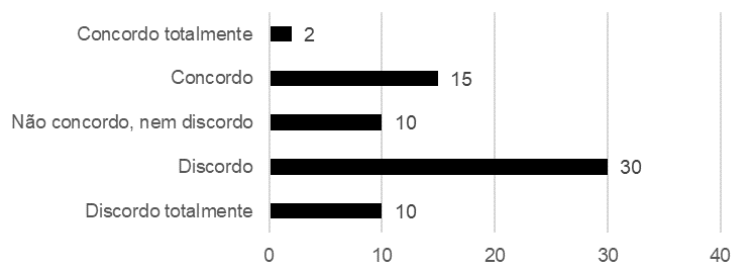


Fonte: o autor.

O gráfico anterior mostra de forma clara que a maior parte das pessoas (87%) considera que a presença do PNC nas redes sociais incentiva à participação da comunidade escolar nas suas atividades. Destacamos que ninguém discordou da afirmação.

**2.5** - A presença do PNC nas redes sociais não corresponde às minhas expectativas.

Gráfico VII.19 - Não corresponde às minhas expectativas

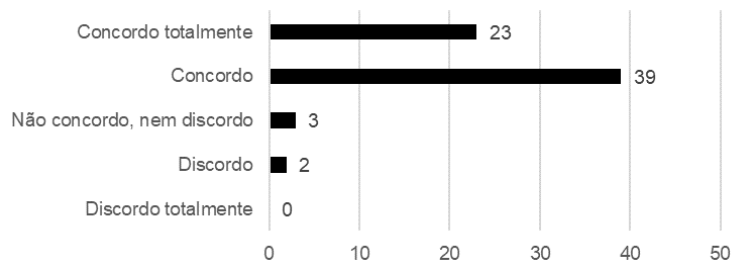


Fonte: o autor.

Esta pergunta também foi colocada numa perspetiva mais negativa, questionado se a presença do PNC nas redes sociais não corresponde às expectativas dos/das inquiridos/das. 60% das respostas discordam (somando as respostas nas opções Discordo e Discordo totalmente), significando que corresponde às expectativas. Por outro lado, ressaltamos, existem 25% de respostas provenientes de pessoas para as quais a presença do PNC nas redes sociais não corresponde às suas expectativas.

**2.6** - As redes sociais poderão ser outro campo de intervenção do PNC, em complementaridade com a presença física nas escolas.

Gráfico VII.20 - Complementaridade com a presença física

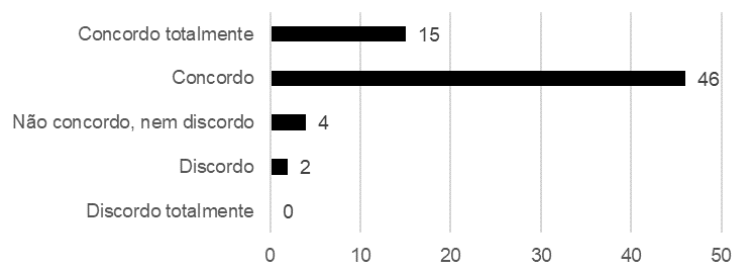


Fonte: o autor.

Este gráfico representa a concordância acerca das redes sociais serem um campo de intervenção do PNC, em complementaridade com a presença física nas escolas. É bastante expressivo, pois a quase totalidade dos/as inquiridos/as (93%) concordaram com a afirmação. Note-se que apenas existiram 2 respostas em discordância.

**2.7** - Os espaços do PNC nas redes sociais podem ser um instrumento de aproximação entre as atividades do PNC e os/as alunos/as.

Gráfico VII.21 - Aproximação entre as atividade do PNC e os/as alunos/as

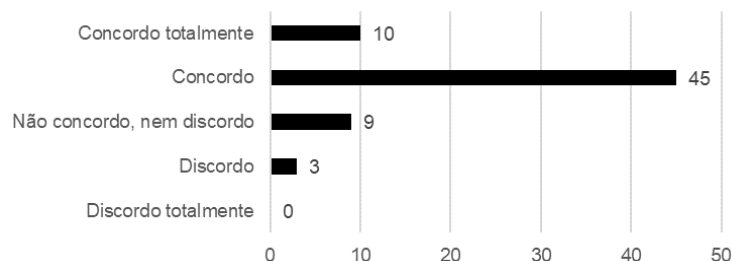


Fonte: o autor.

As respostas a esta pergunta mantêm a linha das recolhidas pela anterior. 91% dos/das inquiridos/as concordam que os espaços do PNC nas redes sociais podem ser um instrumento de aproximação entre as atividades do PNC e os/as alunos/as, com apenas 2 respostas em discordância.

**2.8** - Os espaços do PNC nas redes sociais podem ser um instrumento de aproximação entre as atividades do PNC e os/as encarregados/as de educação e/ou famílias dos/as alunos/as.

Gráfico VII.22 - Aproximação entre as atividades do PNC e as famílias

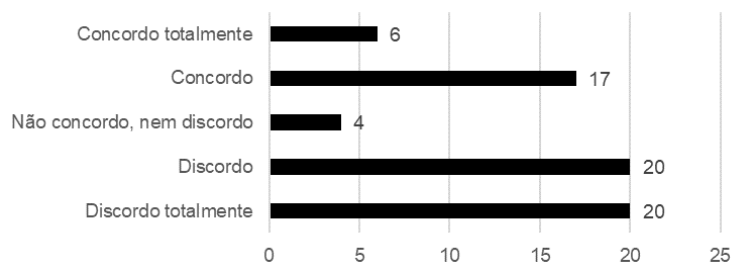


Fonte: o autor.

Quanto à aproximação dos/das encarregados/as de educação e/ou famílias dos/das alunos/as o gráfico anterior mostra que 67% das respostas estão de acordo, com apenas 4% a discordarem, não se obtendo nenhuma resposta na opção Discordo totalmente.

**2.9** - A presença do PNC nas redes sociais não acrescenta valor às atividades desenvolvidas nas escolas.

Gráfico VII.23 - Não acrescenta valor às atividades desenvolvidas nas escolas

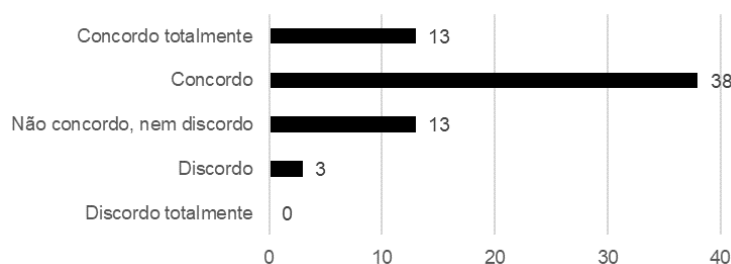


Fonte: o autor.

Esta pergunta também foi colocada numa perspetiva negativa, ao perguntar se presença do PNC nas redes sociais não acrescenta valor às atividades desenvolvidas nas escolas. Verificámos que a maioria dos inquiridos/as (60%) discorda com a afirmação, isto é, considera que acrescenta valor. No entanto, registámos 34% das respostas em concordância com a pergunta.

**2.10** - A presença do PNC nas redes sociais contribui para um maior envolvimento da comunidade local com as escolas.

Gráfico VII.24 - Contribui para um maior envolvimento da comunidade local



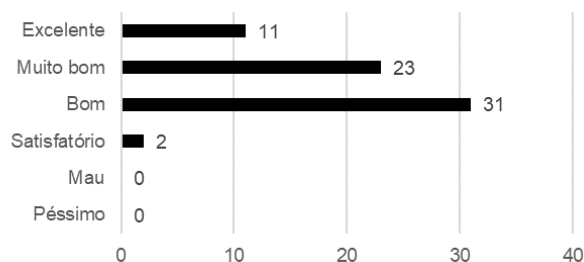
Fonte: o autor.

Finalmente, para terminar esta secção de perguntas, questionámos se presença do PNC nas redes sociais contribui para um maior envolvimento da comunidade local com as escolas. A maior parte dos/das inquiridos/as (76%) responderam que contribui para um maior envolvimento, com apenas 4% a discordarem.

### **SECÇÃO 3: Avaliação da utilização dos espaços do PNC nas redes sociais (contas institucionais do PNC).**

#### **3.1** - Qualidade das publicações.

Gráfico VII.25 - Qualidade das publicações



Fonte: o autor.

Começamos esta secção pela avaliação que os/as inquiridos/as fazem acerca da qualidade das publicações. Observando o gráfico anterior podemos considerar que existe uma unanimidade, com todas as respostas nas opções positivas, destacando-se 39% em Muito bom e 31% em Bom.

### 3.2 - Regularidade das publicações.

Gráfico VII.26 - Regularidade das publicações

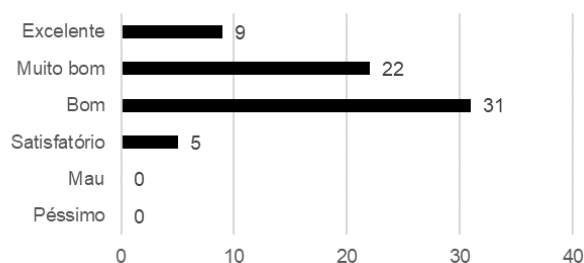


Fonte: o autor.

A avaliação da regularidade também segue a mesma linha de opiniões, destacando-se as 39% de respostas em Muito bom e 31% em Bom.

### 3.3 - Utilidade das publicações.

Gráfico VII.27 - Utilidade das publicações

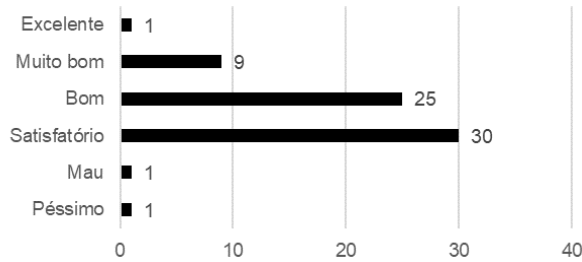


Fonte: o autor.

A avaliação da utilidade das publicações também está de acordo com a das perguntas anteriores, com todas as respostas nas opções positivas, destacando-se 46% em Muito bom e 33% em Bom.

### 3.4 - Interações entre os membros/seguidores.

Gráfico VII.28 - Interações entre os membros

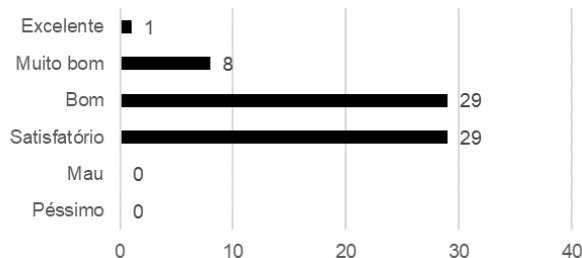


Fonte: o autor.

Quanto às interações com os membros/seguidores, denominados por Público neste estudo, 45% dos/das inquiridos/as avaliaram-nas como Satisfatória e 37% como Boa, o que consideramos bastante positivo.

### 3.5 - Respostas aos comentários nas publicações.

Gráfico VII.29 - Respostas aos comentários

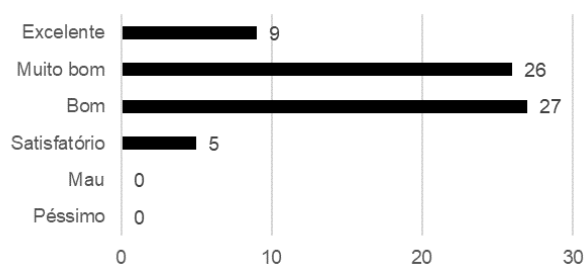


Fonte: o autor.

A avaliação aos comentários realizados nas publicações também mereceu unanimidade nas respostas em opções positivas, das quais destacamos 43% de votações tanto em Bom como em Satisfatório.

### 3.6 - Pertinência das publicações.

Gráfico VII.30 - Pertinência das publicações



Fonte: o autor.

O mesmo aconteceu na avaliação da pertinência das publicações, merecendo, também, unanimidade de respostas em opções positivas, das quais destacamos a Muito bom (com 36%) e Bom (com 40%).

### 3.7 - Que sugestões faria ao PNC para uma melhor utilização das suas redes sociais?

Esta pergunta visava recolher sugestões para o PNC melhorar a utilização dos seus espaços nas redes sociais, tendo obtido respostas em consonância com as da pergunta sobre a identificação de boas práticas (Quadro VII.3 - Boas práticas do PNC nas redes sociais, Anexo VII). Confirma, também, o interesse por mais publicações sobre as atividades e boas práticas realizadas pelas equipas do PNC nas escolas, além de conteúdos relacionados com o cinema.

Quadro VII.5 - Sugestões para o PNC utilizar melhor as redes sociais

| Respostas   |
|---|
| Presença mais assídua; entrevistas e relatos dos alunos; maior envolvimento com as instituições locais; diretos com intervenções de alunos; streaming de filmes.  |
| Fazer inquérito de utilização e/ou satisfação a professores, alunos e encarregados de educação.   |
| Considero que a utilização feita até ao momento é muito boa, pelo que não tenho sugestões.  |
| Encorajar a participação dos jovens.  |
| Não acrescentaria sugestões. Penso que os administradores e responsáveis pelas redes do PNC fazem um excelente trabalho, à semelhança do trabalho (fora das redes sociais) que fazem com as escolas aderentes ao PNC. |
| Publicar material pedagógico-didático sobre cinema.   |
| Maior proximidade com as escolas de todo o país.  |
| Maior interatividade. Gestão de notícias pelos alunos.  |
| Mais divulgação das publicações e a quando da formação/apresentação do Plano difundir as redes sociais. Talvez a partilha entre escolas e o PNC com a criação de <i>hashtag</i> .                                     |
| Utilização mais ativa e maior contacto com as escolas.  |

|  |
|--|
| Facilidade de acesso, tradução, espaço de discussão/reflexão, maior disponibilidade de documentos e documentários.   |
| Tornar a plataforma mais abrangente em termos de recursos e mais direcionados aos interesses dos alunos.   |
| Que continue assim.  |
| Continuar a fazer o que tem feito, genericamente. As "falhas" são dos recetores.   |
| Tornar as publicações mais interativas.  |
| Difícil de responder ... seria muito interessante que toda a comunidade educativa estivesse mais atenta e motivada mas o problema é a quantidade enorme de informação divulgada pelas redes sociais e os seus interesses divergentes. Esta não é uma dificuldade exclusiva do PNC, mas estende-se à divulgação do Cinema, das Artes e da Cultura em geral. Os jovens, nas redes sociais, tem neste momento mais interesse em se "mostrar" e em colecionar seguidores, reações e comentários. Talvez para captar o interesse dos jovens poderia ser interessante um concurso ou desafio (foto a ver um filme, vestir-se como um personagem ...) |
| Maior interatividade com o público alvo.   |
| Exibição de entrevistas/depoimentos com realizadores e outras figuras ligadas ao cinema que estejam disponíveis para trabalhar com as escolas (em presença ou <i>online</i> ).   |
| Publicação de sinopses de filmes/sugestões da lista PNC.   |
| Alargar a possibilidade de participação dos clubes de cinema locais promovendo a sua existência e deste modo difundir as suas atividades.  |
| Divulgar pré visualizações/sinopses de filmes.   |
| Não tenho sugestões, pois acho que elas são já muito bem geridas.  |
| Maior divulgação das atividades que se fazem nas escolas   |
| Divulga as atividades início do ano às escolas parceiras.  |
| Maior dinamismo nas publicações. Publicações mais atraentes, visualmente, com menos texto, mais imagem e <i>links</i> para a leitura dos respetivos textos. Temos de ter consciência da falta de motivação dos públicos para a leitura.  |
| Atividades realizadas nas escolas.   |
| Não há muito por onde melhorar, o bom trabalho realizado reflete o melhor possível, ou próximo disso. Chegar aos jovens e às comunidades locais - questão que parece ser fundamental de compreender neste questionário - não passa por uma "melhor" utilização das redes sociais, mas sim da reestruturação dos programas curriculares com docência de qualidade especialmente contratada e articulada com o PNC e com as entidades locais. As redes sociais serão, na melhor das hipóteses, uma extensão (um efeito, um sintoma) dessa reforma basilar e não uma causa principal para a alteração de hábitos de consumo.                      |
| Publicar com mais regularidade.  |
| A divulgação mais regular de boas práticas nas escolas.  |
| Uma maior atualização da lista de filmes com inclusão de filmes estrangeiros com vertentes mais atualizadas e multidisciplinares.  |

Fonte: o autor.

Da leitura do quadro anterior, podemos concluir que a maior parte das sugestões incidiram sobre os conteúdos a publicar pelo PNC nas redes sociais, tais como: «entrevistas e relatos dos alunos»; «diretos [*lives*] com intervenções de alunos»; «*streaming* de filmes»; «publicação de sinopses de filmes/sugestões da lista PNC»; «exibição de entrevistas/depoimentos com realizadores e outras figuras ligadas ao cinema». Ainda no campo dos conteúdos destaca-se, também, a sugestão para «utilização de *hashtags*» um aspeto que também anotámos no estudo à presença do PNC nas redes sociais (pág. 90).

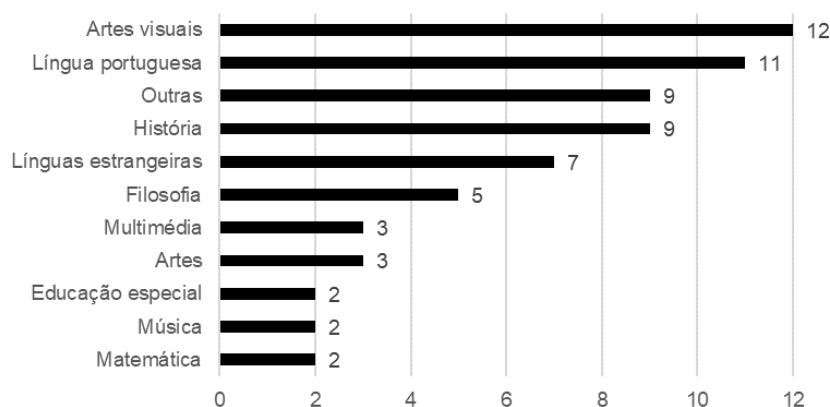
A presença de jovens nos espaços do PNC nas redes sociais foi, igualmente, uma preocupação de muitas sugestões para chegar a este tipo de público, encorajando sua participação e interatividade. Salientamos: «um concurso ou desafio (foto a ver um filme, vestir-se como um personagem ...)»; «maior dinamismo nas publicações»; conteúdos «mais atraentes, visualmente, com menos texto, mais imagem e *links* para a leitura dos respetivos textos» (atendendo à «falta de motivação deste público para a leitura»); além das referidas entrevistas a alunos e transmissão de *lives*.

Destacamos, ainda, a sugestão para a realização de um «inquérito de utilização e/ou satisfação a professores/as, alunos/as e encarregados/as de educação».

## SECÇÃO 4: Caracterização dos/das professores/as responsáveis pelo PNC

### 4.1 - Qual a sua área de docência?

Gráfico VII.31 - Área de docência



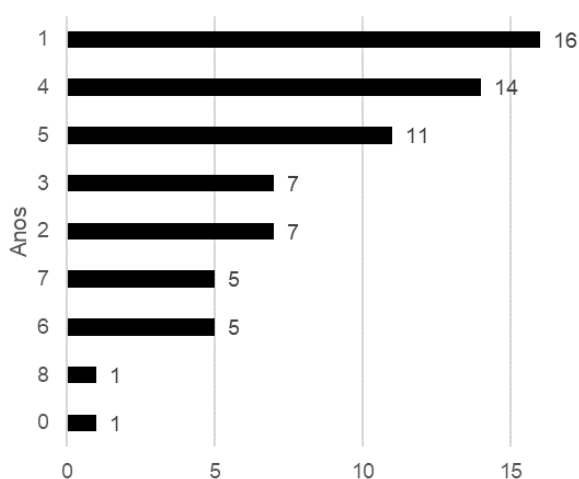
Fonte: o autor.

A observação do gráfico anterior mostra que a maior parte dos/as inquiridos/as leciona nas áreas das Artes visuais (18%) e Língua portuguesa (16%), seguindo-se História (13%).

Também representando 13% encontramos Outras áreas (agrupando as que obtiveram apenas 1 resposta, tais como Educação física, Educação especial, Secretariado, Cidadania, Música, Economia, Sociologia, Multimédia, Ciências humanas, Biblioteca). Ressalvamos, que podem existir inquiridos/as que lecionem em mais de uma área. Acreditamos que esta diversidade é enriquecedora para a experiência da aplicação do PNC nas escolas.

#### 4.2 - Há quantos anos coordena (ou colabora) o PNC na sua escola?

Gráfico VII.32 - Anos de coordenação do PNC na escola

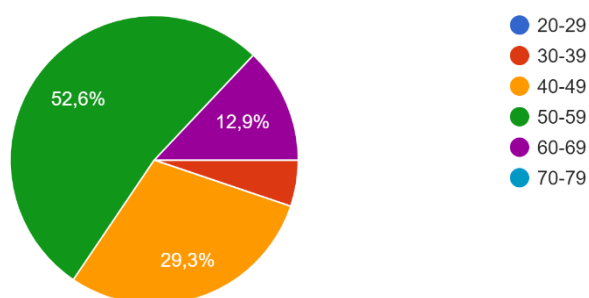


Fonte: o autor.

O gráfico anterior mostra os anos de coordenação do PNC nas respetivas escolas por parte dos/as inquiridos/as. Verificamos que 24% dinamiza o PNC há apenas 1 ano, seguidos de 4 e 5 anos 8 (com 21% e 16% respetivamente). Encontramos também casos de coordenação com mais anos, como 6 e 7 - representando em conjunto 15%. Ou seja, embora existam muitos casos de coordenação há pouco tempo, também encontramos outros que podemos classificar como de longa duração.

#### 4.3 - Qual a sua faixa etária?

Gráfico VII.33 - Faixa etária

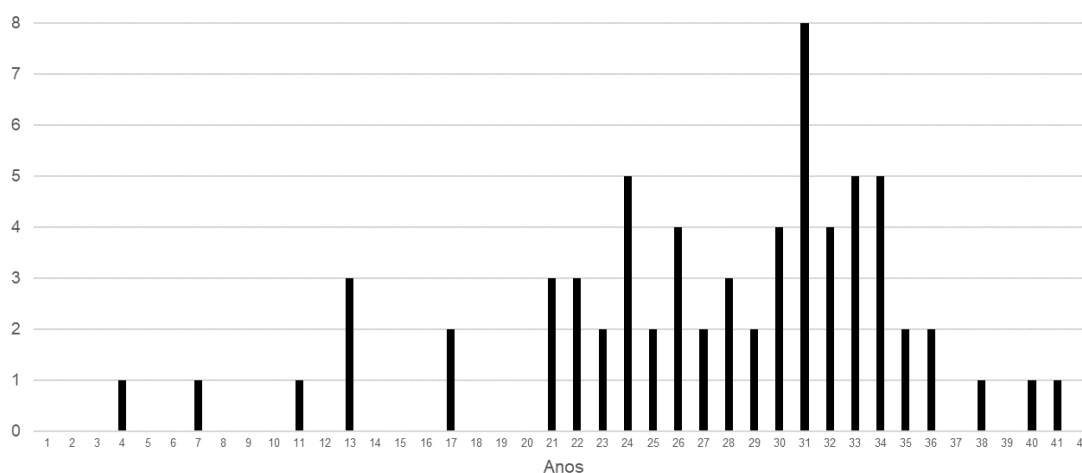


Fonte: o autor.

Quanto à idade dos/das inquiridos/as, o gráfico anterior destaca a faixa dos 50-59 anos (com 52,6%) seguindo da 40-49 (29%). De salientar que não recolhemos respostas na faixa menor (20-29 anos). Isto revela que são pessoas com mais idade e anos de carreira, conforme comprovam as respostas à próxima pergunta.

#### 4.4 - Quanto anos tem de serviço docente?

Gráfico VII.34 - Anos de serviço como docente

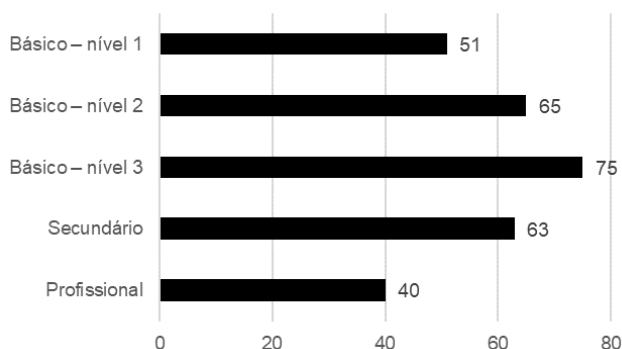


Fonte: o autor.

Este gráfico mostra os anos de serviço como docentes dos/das inquiridos/as evidenciado uma maior incidência de respostas no intervalo entre os 21 e 36 anos. Em termos globais, podemos afirmar que a maior parte dos/das professores/as que coordenam o PNC nas escolas têm mais de 21 anos de serviço docente.

#### 4.5 - Qual o nível de ensino dos alunos participantes no PNC da sua escola?

Gráfico VII.35 - Nível de ensino



Fonte: o autor.

O nível de ensino dos alunos participantes no PNC na escola dos/das inquiridos/as está representado no gráfico anterior, no qual podemos observar que a maior parte concentra-se no 3º nível do ensino básico, seguido de perto pelo 2º nível e secundário. Aliás, podemos verificar que as respostas se encontram distribuídas pelos diferentes tipos de ensino, evidenciando a abrangência da aplicação do PNC. De salientar que os/as inquiridos/as podem dinamizar atividades do PNC participadas por alunos provenientes de diversos níveis de ensino.

#### 4.6 - Qual a zona da sua escola?

Gráfico VII.36 - Zona da escola

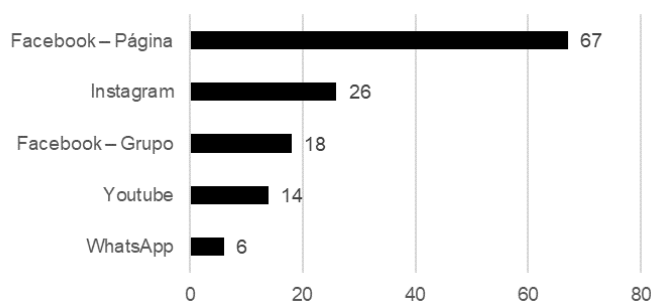


Fonte: o autor.

Quanto às zonas geográficas das escolas onde os/as inquiridos/das dinamizavam o PNC, o Norte surge em primeiro lugar com 31%, seguido de Lisboa e Vale do Tejo (25%) e Centro (15%). De salientar que as escolas representadas no gráfico como Estrangeiro situam-se em Cabo Verde, Moçambique e Timor.

#### 4.7 - Quais as redes sociais utilizadas pelo PNC da sua escola?

Gráfico VII.37 - Redes sociais utilizadas pelo PNC da escola



Fonte: o autor.

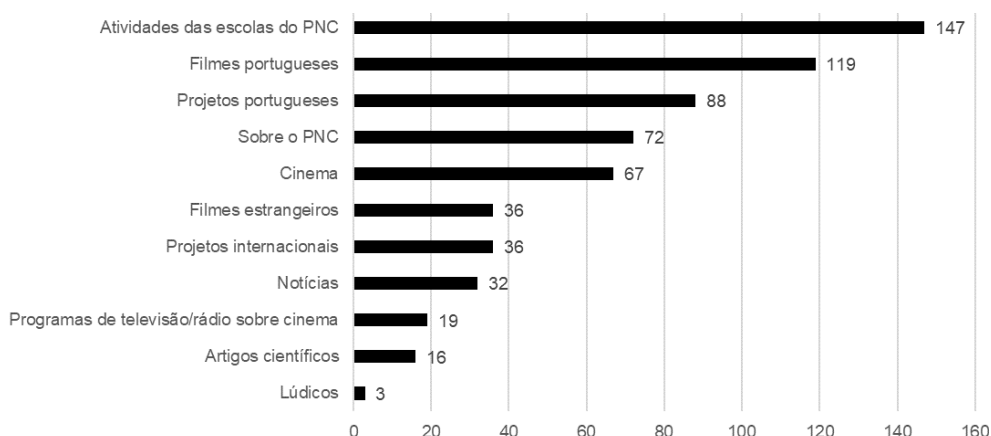
Esta pergunta refere-se às redes sociais utilizadas nas atividades do PNC nas escolas dos/das inquiridos/as, ao contrário das anteriores que se focavam nas contas institucionais do PNC. Observámos que as Páginas do Facebook são os espaços mais utilizados, seguidos pelo Instagram e Grupos do Facebook. Salvaguarda-se que a pergunta permitia a seleção de múltiplas opções, pelo que o gráfico reflete a utilização de várias redes sociais em simultâneo, ou seja, um/uma inquirido/a pode ter indicado a utilização de várias redes sociais. Estas respostas estão em linha com a utilização dos espaços que a coordenação nacional do PNC faz das redes sociais institucionais, verificando-se também uma preferência pelo ambiente do Facebook (Páginas e Grupos). Notámos ainda algumas referências ao *WhatsApp*, uma utilização relacionada com a comunicação interna de determinadas equipas dinamizadoras do PNC em algumas escolas.

### VIII. RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO-PÚBLICO

Este questionário recebeu 208 respostas de pessoas utilizadoras de redes sociais e seguidoras dos espaços geridos pelo PNC. No contexto do trabalho deste questionário designámos estas pessoas por Público dos espaços do PNC nas redes sociais. Todas as respostas foram consideradas válidas.

#### 1 - Dos conteúdos publicados pelo PNC nas redes sociais, quais considera mais adequados?

Gráfico VII.38 - Conteúdos considerados mais adequados pelo público

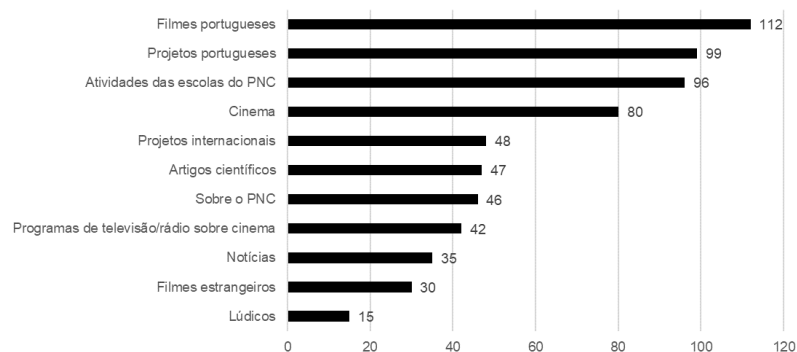


Fonte: o autor.

Começamos por analisar as respostas sobre a adequação dos conteúdos publicados pelo PNC. O gráfico anterior mostra que as Atividades das escolas do PNC e os Filmes portugueses são os conteúdos com mais respostas, seguindo-se os Projetos portugueses, os conteúdos sobre o próprio PNC e sobre o Cinema em geral. Com menos respostas encontramos os conteúdos relacionados com os Artigos científicos e, sobretudo, os Lúdicos. Se compararmos os resultados desta pergunta com os da equivalente no questionário-escolas (Gráfico VII.8, pág. 173), verificamos que não diferem no essencial. Deste modo podemos afirmar que o Público e o/as Coordenadores/as do PNC nas escolas partilham das mesmas opiniões sobre a adequação dos conteúdos publicados pelo PNC nas redes sociais.

#### 2 - Dos seguintes tipos de conteúdos, sobre quais gostaria que o PNC realizasse mais publicações nas redes sociais?

Gráfico VII.39 - Conteúdos preferidos pelo público para mais publicações



Fonte: o autor.

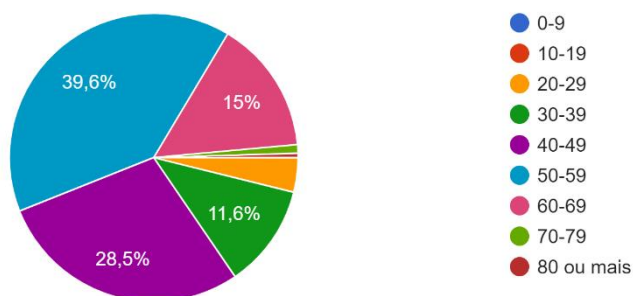
Analizamos agora as preferências para novos conteúdos nas publicações do PNC nas redes sociais. Neste caso, o gráfico anterior mostra que, agora, os conteúdos sobre Filmes portugueses recolheram mais preferências, seguidos dos Projetos portugueses, das Atividades das escolas do PNC (que passam do 1º lugar para o 3º) e dos conteúdos relacionados com o Cinema em geral. Em relação à pergunta anterior, sobre a adequação dos conteúdos, verificamos que existem algumas mudanças de posição neste gráfico de preferência para mais conteúdos. Destacam-se os casos dos Filmes estrangeiros que desceram de uma posição no meio do gráfico para a penúltima e dos Artigos científicos que subiram 4 lugares (a partir da penúltima posição). Detetámos aqui alguma preferência pela partilha de mais conteúdos de carácter científico.

De salientar que os conteúdos classificados como Lúdicos, continuam na última posição do gráfico de preferências, mas agora aumentaram significativamente as respostas (de 3 para 15). Pensamos que é um sinal de que, embora o Público ache que não é um conteúdo muito adequado (de entre os publicados pelo PNC), tem algum interesse que importa explorar.

Na comparação dos resultados desta pergunta com os da equivalente no questionário-escolas (Gráfico VII.9, pág. 174) verificamos que não são coincidentes, embora não existam diferenças radicais. Os temas preferidos do Público e dos/das Coordenadores/as do PNC nas escolas não ocupam as mesmas posições nos gráficos, mas encontram-se nas mesmas zonas.

### 3 - Qual a sua idade?

Gráfico VII.40 - Faixa etária do público

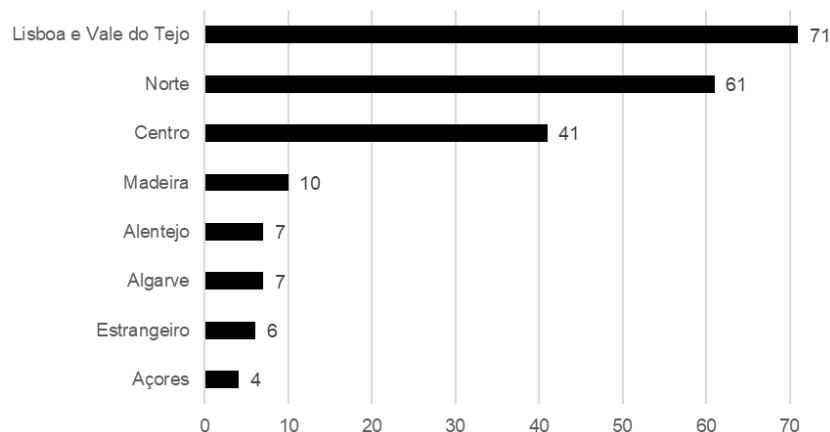


Fonte: o autor.

Quanto à idade do Público, o gráfico anterior destaca a faixa dos 50-59 anos (com 39,6%) seguindo da 40-49 (28,9%) e da 60-69 (15%). Ou seja, maior parte do Público dos espaços do PNC nas redes sociais (68%) tem mais de 40 anos de idade. De notar que não identificámos nenhuma resposta proveniente da faixa 10-19, idades associadas aos/às alunos/as dos níveis de escolaridade mais trabalhados pelo PNC. Estes dados etários estão em linha com os recolhidos no Questionário-Escolas, sobre os/as coordenadores/as do PNC nas escolas e confirmam que os jovens não fazem parte do público dos espaços do PNC nas redes sociais.

#### 4 - Qual a região da sua residência

Gráfico VII.41 - Zona de residência do público



Fonte: o autor.

Esta pergunta inquiria o Público sobre as suas zonas de residência, com o gráfico a mostrar a grande maioria distribuída por 3 zonas do país: Lisboa e Vale do Tejo (34%), Norte (29%) e Centro (20%). No caso dos residentes no Estrangeiro, representam 3% do Público, e são de países como: Alemanha; Brasil; EUA; Reino Unido; Timor.

## 5 - Qual das seguintes opções identifica melhor a sua relação com o PNC?

Gráfico VII.42- Relação do público com o PNC



Fonte: o autor.

A última pergunta deste questionário tinha como objetivo identificar o tipo de relação do Público com o PNC. O gráfico mostra de forma clara que são os/as professores/as que mais seguem o PNC nas redes sociais, representando 39%. De notar que existiram 14% de respostas como tendo funções de coordenação do PNC nas escolas. Ou seja, 53% das respostas são associadas às funções de docência o que é explicado pelo facto de serem estes os profissionais que mais trabalham com o PNC.

Também identificamos muitos Profissionais relacionados com o cinema (21%) e outras Pessoas da comunidade externa à escola (13%), demonstrando que os espaços do PNC formam uma comunidade de pessoas com diferentes funções, mas com o cinema e a educação como interesse comum.

Com poucas respostas encontramos os Alunos/as e Encarregados/as de educação e/ou Família dos alunos/as, situação já identificada no questionário-escolas e que achamos dever ser objeto de reflexão. De registar, ainda, as respostas de pessoas que se identificaram como Investigadores. São um número residual (apesar de ser possível que outras com mesma função possam ter optado por responder utilizando outras opções/funções) mas evidencia que os espaços do PNC nas redes sociais também registam a presença de público da área de investigação.

## IX. CONCESSÃO DE MARCA MAPRS®

ALEXANDRE  
AUGUSTO  
FERNANDES  
BERNARDO  
QUINTELA  
LEITAO

Digitally signed by  
ALEXANDRE  
AUGUSTO  
FERNANDES  
BERNARDO  
QUINTELA  
LEITAO  
Date: 2022.10.24  
16:10:39 BST  
Reason: CONCORDO  
Location: INPI

### DIREÇÃO DE MARCAS E PATENTES DEPARTAMENTO DE MARCAS, DESENHOS E MODELOS

#### CONCESSÃO

Concordo,  
O Chefe de Departamento  
Alexandre Quintela Leitão

Concordo e defiro  
Por subdelegação de competências  
do Conselho Diretivo  
André Robalo  
Diretor

### RELATÓRIO DE EXAME REGISTO DE MARCA NACIONAL N.º 690356

#### REPRODUÇÃO DO SINAL

MAPRS

#### Exame formal

Foram cumpridas as formalidades legais.

#### Exame substancial

##### **Motivos Absolutos de Recusa**

Não foram detetados.

##### **Motivos Relativos de Recusa**

Não foram detetados.

#### Proposta de decisão

Em face do exposto, propõe-se o deferimento do pedido de registo, nos termos do n.º 2 do artigo 229.º do Código da Propriedade Industrial.

Instituto Nacional da Propriedade Industrial, 24 de outubro de 2022

O(A) Técnico(a), Sílvia Lourenço