



Estudantes sem celular? Desafios para promover a alfabetização midiática e informacional no Brasil e em Portugal

Students without cell phones? Challenges to promoting media and information literacy in Brazil and Portugal

¿Estudiantes sin celulares? Retos para promover la alfabetización mediática e informacional en Brasil y Portugal

Daniela Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

 <https://ror.org/041yk2d64>

dsilva.jor@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4436-6955>

Lídia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

 <https://ror.org/00nt41z93>

lidia@ua.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-3278-0326>

Jussara Borges

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

 <https://ror.org/041yk2d64>

jussara.borges@ufrgs.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0157-8691>

Resumo

O uso de celulares em escolas tem sido associado a impactos negativos na aprendizagem e na saúde dos estudantes. Diante das evidências, cresce o número de países que estão impondo restrições em seu uso. Este artigo tem como objetivo analisar as medidas de limitação do uso dos dispositivos digitais na educação do Brasil e de Portugal e a relação com as políticas públicas de alfabetização midiática e informacional (AMI). Contempla como objetivos específicos: 1) analisar a lei sobre o uso do celular nas escolas nesses países; 2) identificar se e como se dá o diálogo dessa lei com as políticas de AMI; 3) comparar os resultados entre os dois países; 4) apresentar contribuições para a integração da lei sobre o uso do celular com a AMI. Este é um estudo de natureza teórica, com abordagem qualitativa, com objetivo exploratório-descritivo. Em relação aos achados, percebe-se que há avanços nos dois países, embora com diferenças significativas entre eles e desafios na concretização das políticas.

Palavras-chave: Alfabetização midiática e informacional, Educação midiática, Educação para os media, Brasil, Portugal.

Recepción: 12 Diciembre 2025 | Aceptación: 6 Mayo 2026 | Publicación: 01 Octubre 2026

Cita sugerida: Silva, D., Oliveira, L. y Borges, J. (2026). Estudantes sem celular? Desafios para promover a alfabetização midiática e informacional no Brasil e em Portugal. *Palabra Clave (La Plata)*, 16(1), e300. <https://doi.org/10.24215/18539912e300>



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Abstract

The use of cell phones in schools has been associated with negative impacts on student learning and health. Given the evidence, a growing number of countries are imposing restrictions on their use. This article aims to analyze the measures limiting the use of digital devices in education in Brazil and Portugal and their relationship with public policies on Media and Information Literacy (MIL). Its specific objectives are: 1) to analyze the law on cell phone use in schools in these countries; 2) to identify if and how this law interacts with MIL policies; 3) to compare the results between the two countries; 4) to present contributions to the integration of the law on cell phone use with MIL. This is a theoretical study with a qualitative approach and an exploratory-descriptive objective. Regarding the findings, it is observed that there has been progress in both countries, although with significant differences between them and challenges in the implementation of the policies.

Keywords: Media and information literacy, Media education, Education for the media, Brazil, Portugal.

Resumen

El uso de teléfonos celulares en las escuelas se ha asociado con impactos negativos en el aprendizaje y la salud de los estudiantes. Dada esta evidencia, un número creciente de países están imponiendo restricciones a su uso. Este artículo tiene como objetivo analizar las medidas que limitan el uso de dispositivos digitales en la educación en Brasil y Portugal y su relación con las políticas públicas de alfabetización mediática e informacional (AMI). Sus objetivos específicos son: 1) analizar la ley sobre el uso de teléfonos celulares en las escuelas en estos países; 2) identificar cómo esta ley interactúa con las políticas de AMI; 3) comparar los resultados entre los dos países; 4) presentar contribuciones para la integración de la ley sobre el uso de teléfonos celulares con la AMI. Se trata de un estudio teórico con un enfoque cualitativo y un objetivo exploratorio-descriptivo. En cuanto a los hallazgos, se observa que ha habido avances en ambos países, aunque con diferencias significativas entre ellos y desafíos en la implementación de las políticas.

Palabras clave: Alfabetización mediática e informacional, Educación en medios, Alfabetización mediática, Brasil, Portugal.

1. Introdução

Muitas pesquisas mostram que o nível de aprendizagem e de concentração dos estudantes tem sofrido impactos negativos devido ao uso do celular nas unidades de ensino. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa (OCDE, 2023), por exemplo, aponta que 65% dos estudantes ficaram distraídos nas aulas de matemática por usarem o celular e outros dispositivos. A média entre os países participantes foi de seis estudantes a cada dez que se desconcentram com os aparelhos digitais.

Diante dessas evidências, um número cada vez maior de países tem determinado a restrição do uso do celular nas escolas. Segundo estudo da UNESCO (2023), um em cada quatro países do mundo proíbe ou tem políticas sobre o uso do celular em sala de aula para conter os prejuízos no aprendizado e na saúde dos estudantes. As regras variam entre as nações. Em alguns países, a proibição do *smartphone* nas unidades de ensino afeta toda a carga horária do aluno, ou seja, inclui o veto durante as aulas, nos intervalos recreativos e até mesmo durante as atividades extracurriculares.

As medidas buscam resultados mais positivos em termos de desempenho dos estudantes. O cenário é agravado pela ameaça progressiva do fenômeno da desinformação, pelo mau uso da inteligência artificial, pela insegurança e tantos outros desafios relacionados aos ambientes digitais. Ao mesmo tempo, organizações, escolas e pesquisadores vêm defendendo a necessidade de ações formativas para que os estudantes sejam capazes de fazer frente a esses desafios. A UNESCO, por exemplo, nomeia o conjunto dessas ações, como alfabetização midiática e informacional (AMI). Assim, eleger-se o problema de pesquisa: como restringir o uso do celular nas escolas e expandir a promoção da AMI entre os estudantes?

Brasil e Portugal estão entre os países que têm medidas restritivas do uso de dispositivos digitais nas escolas. Ambos os países também desenvolvem políticas públicas que se alinham à AMI. Seria paradoxal limitar a presença dos estudantes no ambiente digital, mas incentivá-los a estar neste espaço de maneira saudável?

Por isso, neste estudo, o objetivo é analisar as medidas de limitação do uso dos dispositivos digitais na educação do Brasil e de Portugal e a relação com as políticas públicas de AMI. Como objetivos específicos, temos: 1) analisar a lei sobre o uso do celular nas escolas nesses países; 2) identificar se e como se dá o diálogo dessa lei com as políticas de AMI; 3) comparar os resultados entre os dois países; 4) apresentar contribuições para a integração da lei sobre o uso do celular com a AMI, de modo que os estudantes sigam aprendendo sobre o uso crítico, responsável e cidadão das tecnologias digitais, em especial, como lidar com a informação e com a comunicação.

A seguir, apresenta-se um panorama da restrição do uso do celular nas escolas, com discussão teórica sobre o impacto nas políticas e programas de AMI. Avança-se então para a metodologia do estudo, que inclui pesquisa documental e análise de conteúdo. A seção seguinte contempla a apresentação e a discussão dos resultados, por fim, a conclusão.

2. Proibição do uso do celular nas escolas e o impacto sobre a alfabetização midiática e informacional

O fenômeno da desinformação propaga-se à velocidade da luz, enquanto as políticas de AMI caminham a passos mais lentos, em desproporção preocupante. Segundo a UNESCO (2025), apenas 9% dos seus 194 países-membros implementaram uma política específica sobre esse tema. Entender esses dois conceitos (desinformação e AMI) nos contextos do Brasil e de Portugal ajudará a acompanhar, na seção seguinte, a análise do cenário atual das políticas públicas de educação em ambos os países.

A apreensão com a desinformação tem avançado em escala global, sendo apontada como o principal risco mundial em 2025 e nos próximos anos, segundo o *Relatório Mundial de Risco Global da UNESCO* (2025). O

documento aponta a desinformação como perigo global número um com base em dois critérios: a importância do fenômeno e a vulnerabilidade dos países.

No relatório anual do Fórum Econômico Mundial de Davos (2025), a desinformação também ocupa o primeiro lugar no ranking dos riscos mundiais, superando até mesmo as preocupações com as mudanças climáticas, crise ambiental, fluxos migratórios, violência e terrorismo. Para o diretor-geral adjunto de Comunicação e Informação da UNESCO, Tawfik Jelassi:

Os países não estão preparados o suficiente para combater a desinformação. Eles são vulneráveis ao impacto negativo da desinformação, o que é uma questão muito importante. Portanto, sim, a desinformação é o risco global número um hoje e ao longo dos próximos anos e todos os países do mundo precisam agir para combatê-la. (Laboissière, 2025, parágrafo 3)

No âmbito teórico, estudos diversos tentam entender esse fenômeno que não tem fronteiras. Embora a propagação de informações falsas tenha sido identificada em séculos passados (Burke, 2018), testemunha-se, na atualidade, uma aceleração vertiginosa na produção, disseminação e alcance massivo de conteúdos manipulados (O'Connor & Weatherall, 2019).

Wardle e Derakhshan (2017) explicam que a desordem informacional é resultado de três tipos principais de informação: a desinformação (*disinformation*), que é a informação falsa compartilhada com a intenção deliberada de causar dano; a informação falsa (*misinformation*), que é passada adiante por alguém que acredita ser um conteúdo verdadeiro, ou seja, não tem como objetivo causar dano; e a informação maliciosa (*malinformation*), que é baseada na realidade (fatos, dados, imagens verdadeiras), mas é usada com a intenção de causar dolo, estrago, prejuízo.

Além disso, a desinformação está longe de ser um fenômeno isolado e deve ser analisada em um contexto social, econômico e cultural (Buckingham, 2019). O Brasil, por exemplo, na escala mundial, tem sido um dos países mais vulneráveis à desinformação (OCDE, 2024), seja em períodos eleitorais, em emergências sanitárias, como na pandemia da Covid-19, ou mesmo durante as catástrofes climáticas, como nas enchentes no Rio Grande do Sul, em 2024 (Recuero *et al.*, 2025).

Em Portugal, a desinformação é, igualmente, uma problemática à qual é dada particular atenção. O *Relatório Global de Consumo 2025 – Global Consumer Report 2025* (Marco, 2025) aponta que 85% dos portugueses acreditam que foram expostos a *fake news* no último ano. Entre os sete países analisados, o Brasil ficou atrás de Portugal e da Espanha (84%) em termos de percepção de exposição à desinformação, embora o índice de 73% revele que a grande maioria dos participantes brasileiros também se deparou com conteúdos falsos.

Programas e projetos de investigação sobre o tema têm sido lançados em ambos os países. Entre os mais robustos, estão o *Iberian Digital Media Research and Fact-Checking Hub* (Iberifier),¹ em Portugal, e o Programa de Combate à Desinformação do Supremo Tribunal Federal (STF) no Brasil.²

Em comum, os dois países não possuem planos nacionais de combate à desinformação liderados pelo Poder Executivo. Com relação às formas usadas pelas populações de ambos os países para se informar, os portugueses continuam a valorizar o telejornal, ou seja, o programa noticioso que ocorre duas vezes por dia, por horários das principais refeições, nos canais abertos de televisão (Feio & Oliveira, 2024), como referencial de informação credível.

No entanto, os conteúdos que surgem no *feed* das redes sociais têm ganhado cada vez mais destaque, em especial, entre as gerações mais novas, exigindo que esse aspecto se torne objeto de atenção e desenvolvimento de competência de análise crítica, para que disponham de competências para discernir onde acaba a informação e onde se iniciam as suas variações de desinformação (Feio & Oliveira, 2025).

Pesquisas recentes no Brasil também indicam as redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas como principais meios para buscar informações, especialmente entre os jovens, superando a televisão em muitos contextos. Porém, os meios considerados com maior credibilidade continuam sendo os tradicionais, como sites de jornais, revistas, rádios ou canais de TV (Fundamento Análises, 2024; Silva, 2022).

As formas contemporâneas de se informar, com ênfase nas redes sociais, têm favorecido a desinformação, que é um fenômeno multifacetado, cujas frentes de prevenção e enfrentamento demandam uma combinação de esforços, que perpassam pela regulação do mercado das plataformas digitais e pactos globais para o uso ético das tecnologias, incluindo a inteligência artificial.

No Brasil, uma nova legislação foi criada para ampliar a proteção de crianças e adolescentes nos meios digitais. Trata-se do *Estatuto Digital da Criança e do Adolescente*, Lei Nº 15.211, chamado de ECA Digital (Brasil, 2025f), que entrou em vigor em 17 de março de 2026. A nova legislação estabelece regras para empresas de produtos e serviços digitais, como plataformas, aplicativos, jogos e redes sociais, que atuam no país.

As mudanças incluem verificação de idade e supervisão parental para indivíduos com até 16 anos, garantia de mais segurança, privacidade, restrições à monetização e ao acesso a conteúdos nocivos, além de ampliar a transparência e responsabilidade das empresas, entre outras regras. No entanto, a fiscalização e sanções ocorrerão apenas a partir de 2027.

Nesse contexto, torna-se ainda mais prioritária a educação, que é o foco deste trabalho, em especial, as políticas públicas de educação. Vale esclarecer que diversos conceitos são associados às discussões em torno da educação voltada para a atenção à integridade da informação. No Brasil, as políticas públicas nacionais nessa área estão adotando o conceito de educação digital e midiática (Brasil, 2025d). Em paralelo, outros conceitos são discutidos, como o de educação em informação, que enfatiza a importância de processos formativos voltados para o desenvolvimento de competências em informação e em comunicação a partir de uma abordagem crítica (Borges *et al.*, 2022).

Em Portugal, as políticas públicas nacionais de educação adotam o conceito de educação para os media, com enfoque nos três ciclos de formação: educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário. Sendo que a educação para os media é equacionada sob diferentes ângulos, como se pode visualizar na Figura 1.

Figura 1
Educação para os media em Portugal



Fonte: Pereira *et al.* (2023, p. 66).

Na área acadêmica em Portugal, trabalha-se também com o conceito de educação para os media usando como equivalentes a literacia para os media, literacia mediática, entre outros. Neste trabalho, para unir as diferentes abordagens brasileira e portuguesa, adota-se o conceito de AMI, proposto pela UNESCO (Grizzle *et al.*, 2021, p. 382) e que inspira ambos os países, definida como:

competências essenciais (conhecimentos, habilidades e atitudes) que permitem que os cidadãos se envolvam com provedores de conteúdo de forma eficaz e desenvolvam pensamento crítico e habilidades de aprendizado ao longo da vida para socializar e se tornar cidadãos ativos.

Brasil e Portugal fazem parte dos países-membros da UNESCO, que tem sido parceira das duas nações nas discussões e implementações de políticas relacionadas à AMI, embora cada país adote conceitos próprios (educação midiática e educação para os media, respectivamente), como forma de adaptar a AMI às suas realidades. No relatório *Alfabetización mediática e informacional para todos: cerrar las brechas*, a UNESCO (2025) aponta o Brasil e Portugal como parte dos países-membros que estão avançando com a AMI, mas que ainda não alcançaram o estágio de sua implementação plena.

O estudo reconhece que há uma diversidade de conceitos e terminologias adotadas pelos países-membros e que pretende, em investigações futuras, aprofundar o comparativo da abordagem da AMI entre eles. “El estudio no evalúa en qué medida se enseña la AMI en las escuelas ni los tipos de pedagogía que se emplean. Este es un tema que se evaluará en el futuro” (UNESCO, 2025, p. 3). Diante da relevância da AMI e da urgência que se estabelece, sobretudo, com os riscos da desinformação, entende-se que investigar como estão as políticas públicas relacionadas à AMI no Brasil e em Portugal é um passo fundamental para compreender o cenário e sinalizar contribuições. Em ambos os países, novas políticas nacionais têm sido criadas nessa direção impulsionadas pelos impactos negativos das tecnologias digitais nos processos de aprendizagem dos estudantes, especialmente, pelo uso excessivo do celular, sem fins pedagógicos, nas escolas.

No Brasil, o presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei Nº 15.100, em 13 de janeiro de 2025 (Brasil, 2025a), que restringe a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes nas unidades de ensino públicas e privadas de todas as etapas da educação básica, como um passo que justificaria, no semestre seguinte, a obrigatoriedade de incluir no currículo das escolas a educação digital e midiática.

A lei foi criada a partir do aumento das preocupações com os impactos do uso inadequado dos dispositivos digitais, que podem causar distrações, dependência e isolamento social. “Estudos apontam que a simples presença do celular próximo ao estudante pode impactar negativamente a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e adolescentes” (Brasil, 2025e, p. 7). Entre as referências que subsidiam a decisão do governo estão o relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (2024) e o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2024), que apontam impactos na aprendizagem a partir da distração com o uso do celular durante as aulas.

Sobre os riscos da dependência digital, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu esse transtorno em 2018, caracterizando-o como o medo irracional de estar privado do celular ou outros aparelhos eletrônicos. A OMS também constatou que, a cada seis adolescentes de 11 a 15 anos, um sofreu *cyberbullying* em 2022 (Badura et al., 2024).

Após ser criada a Lei Nº 15.100/25, em 13 de janeiro de 2025, o presidente da república instituiu o Decreto Nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025 (Brasil, 2025b), para regulamentá-la. O decreto determina que as escolas públicas e privadas devem estabelecer, em seus regimentos internos e em suas propostas pedagógicas, as estratégias de orientação à comunidade escolar, formação de professores e critérios para orientar o uso pedagógico dos aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, assim como as consequências do descumprimento das restrições.

Em fevereiro e março de 2025, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo do Ministério da Educação (MEC), que tem a função de emitir diretrizes mais detalhadas e aplicáveis à realidade das escolas, publicou a Resolução Nº 2 do CNE/CEB, de 21 de março de 2025 (Brasil, 2025c), que indica que o celular é permitido somente com fins pedagógicos e com orientação do professor.

As limitações ao uso de celular valem para durante e nos intervalos das aulas, além do recreio. Em sala de aula, os dispositivos são permitidos apenas para fins pedagógicos, com orientação dos profissionais de educação. As exceções incluem as situações de perigo, de necessidade ou caso de força maior, como desastres naturais ou riscos iminentes à segurança. Também é permitido o uso por estudantes com deficiência para garantir a acessibilidade, a inclusão, para atender condições de saúde ou garantir os direitos fundamentais.

Em Portugal, também motivado pela crescente preocupação com os impactos na aprendizagem dos estudantes, o Decreto-lei Nº 95/2025, de 14 de agosto de 2025 (Assembleia da República, 2025), determinou a restrição ou proibição do uso de dispositivos eletrônicos de comunicação móvel com acesso à internet no espaço escolar. Isso significa que os alunos do 1º e do 2º ciclos do ensino básico, ou seja, do 1º ao 6º ano de escolaridade, que possuem, em média, de 6 a 12 anos de idade, ficam restritos ou proibidos de usar o celular no espaço escolar, mesmo no período não letivo.

O decreto alcança os estabelecimentos públicos de educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais, bem como as escolas portuguesas no estrangeiro que fazem parte da rede pública do Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI), além dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo de nível não superior.

Em setembro de 2024, o MECI já tinha emitido um conjunto de recomendações orientadoras para as escolas, com o objetivo de promover o uso mais responsável dos *smartphones* no ambiente escolar (República Portuguesa, 2024), e, em janeiro de 2025, o governo federal recomendou adotar medidas relativas ao uso de telemóveis, ecrãs (telas) e tecnologia digital em ambiente escolar, conforme publicação no Diário da República de Portugal (Assembleia da República, 2025).

Essas leis de Portugal e do Brasil são objetos de análise deste estudo, conforme metodologia detalhada a seguir. Na sequência, avança-se para os resultados, análise e inferências.

3. Metodologia

Este é um estudo de natureza teórica, com abordagem qualitativa, com objetivo exploratório-descritivo sobre a relação de ensino-aprendizagem da AMI em um contexto de restrição de celular nas escolas do Brasil e de Portugal. Os dois países foram selecionados pela representatividade na região ibero-americana e pela colaboração relacionada à AMI (Romero *et al.*, 2022).

A pesquisa é classificada, portanto, como descritiva, por se propor a identificar, analisar, classificar e interpretar com base em interesses predeterminados. A principal técnica de pesquisa empregada foi a documental, a partir da qual foi realizada uma análise de conteúdo (López-Noguero, 2002).

Inicialmente, efetuou-se uma pesquisa sistemática de determinações nacionais, brasileiras e portuguesas, relativas à restrição do uso de celular nas escolas. Em seguida, buscou-se analisar as políticas públicas relativas à AMI do Brasil e de Portugal.

A partir de uma ficha de análise elaborada (Apêndice 1), realizou-se o comparativo entre as duas nações. A classificação e a análise do conteúdo das determinações e políticas (unidades textuais) contemplaram duas dimensões: a) Lei, visando à caracterização precisa da lei de restrição do uso do celular nas escolas; b) Uso pedagógico, destinado à análise da relação entre a lei e as políticas ou programas de AMI.

Ao final, compararam-se os resultados dos dois países à luz do referencial teórico com o propósito de identificar áreas de convergência ou divergência entre eles, bem como avançar para sugestões sobre caminhos para preservar e ampliar a AMI nas escolas diante desse novo cenário de limitação dos celulares na educação básica.

4. Resultados e discussões

As legislações que tratam sobre o uso do celular pelos estudantes nas escolas no Brasil e em Portugal têm abrangência nacional e foram instituídas em 2025. Ambas partem de preocupações e evidências que demonstram os impactos na aprendizagem dos alunos quando os dispositivos móveis, conectados à internet, são usados sem intencionalidade pedagógica nos ambientes educacionais (Brasil, 2025e; Patrão, 2024; Rato, 2024). Portanto, os dois países resolveram agir, por meio de determinações com alcance nacional, para evitar os prejuízos cognitivos e também em termos de socialização e bem-estar dos alunos.

No Brasil, entretanto, a Lei Nº 15.100/25 é explícita em termos de restrição. A proibição é apenas para o uso não pedagógico. Em Portugal, por sua vez, fica a critério da gestão escolar definir se o uso será limitado ou proibido:

(...) a adoção de medidas de restrição ou, mesmo, de proibição tem vindo a ser considerada, por diretores e por outros responsáveis operacionais de escolas, como um importante contributo para a melhoria do clima educativo, pelo que se revela necessário e uma mais-valia proceder ao desenvolvimento do regime jurídico aplicável neste domínio. (Assembleia da República, 2025, p. 1)

Embora ambos os países já demonstrem um movimento importante de incentivar apenas o uso pedagógico dos dispositivos nas unidades escolares, as legislações brasileira e portuguesa são classificadas nesse estudo como sancionadas, ou seja, um estágio anterior ao da implementação, que é o esperado pela UNESCO (2025). Afinal, Portugal não apresenta currículo específico para o ensino-aprendizagem da AMI e, no Brasil, a obrigatoriedade desse currículo começou a valer a partir deste ano de 2026.

Há diferença também de amplitude das legislações dos dois países analisados. A Lei Nº 15.100/25 alcança todos os estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Ressalta-se, no entanto, que, na educação infantil, os celulares não devem ser usados nem mesmo para fins pedagógicos. Nos anos iniciais do ensino fundamental, o uso tem de ser “equilibrado e mais restrito, garantindo o desenvolvimento das competências digitais necessárias sem prejuízo das demais competências e habilidades previstas para esta etapa” (Brasil, 2025c, p. 5).

Nos ensinos fundamental e médio, por sua vez, “o uso pedagógico de dispositivos digitais é recomendado, respeitando as competências e as habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa, numa perspectiva de progressão gradual alinhada ao desenvolvimento da autonomia do estudante” (Brasil, 2025c, p. 5).

No Decreto-lei Nº 95/2025, de Portugal, por sua vez, são contemplados apenas os alunos do 1º e do 2º ciclos (6 a 12 anos de idade) do ensino básico dos estabelecimentos públicos e das escolas portuguesas no estrangeiro da rede pública do Ministério da Educação, Ciência e Inovação, além dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo de nível não superior. Um resumo dessas análises pode ser conferido no Quadro 1.

Quadro 1

Comparativo entre legislações do Brasil e de Portugal sobre o uso do celular em ambientes escolares

Legislação	Tipo de legislação a) nacional b) estadual c) municipal	Estado da legislação estado de desenvolvimento: a) Discussões iniciais. b) Lei sancionada. c) Lei implementada. d) Lei descumprida. e) Lei revogada.	Alcance a) educação infantil; b) ensino fundamental; c) ensino médio; d) ensino superior; e) educação não formal.	Alcance da restrição
Legislação Brasil Lei 15.100/25 (13 de janeiro de 2025) Resolução Nº 2 do CNE/CEB (21 de março de 2025)	a) Lei nacional	b) Lei sancionada	a) educação infantil b) ensino fundamental c) ensino médio. (alunos com idade de 6 a 17 anos)	A proibição é para o uso não pedagógico em todas as unidades de ensino da educação básica
Legislação Portugal Decreto-lei Nº 95/2025 (14 de agosto de 2025)	a) Lei nacional	b) Lei sancionada	b) ensino fundamental (alunos do 1º e do 2º ciclos, com idade de 6 a 12 anos de idade)	Cabe à gestão escolar definir se o uso será limitado ou proibido nas escolas

Fonte: elaboração própria.

Com relação a possíveis desvios de conduta por parte dos estudantes, ambas as legislações preveem punições para quem desrespeitar as normas. No Brasil, recomenda-se que as consequências relativas ao não respeito ao contrato pedagógico “devem ser objeto de discussão democrática, alinhando-se aos princípios de proteção, provisão e participação, definindo os agentes envolvidos e os protocolos pertinentes” (Brasil, 2025c, p. 7).

Em Portugal, o aluno pode responder por infração disciplinar, segundo o *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*, e cabe aos docentes e funcionários das escolas adotar “as medidas que se revelem necessárias, adequadas e proporcionais à cessação da conduta ilícita” (Assembleia da República, 2025, p. 2).

A lei brasileira também trata de artigos específicos sobre o tema do sofrimento psíquico e da saúde mental dos estudantes, determinando que as redes de ensino e as escolas elaborem estratégias para tratamento dessas questões e ofereçam treinamentos contínuos para detectar e prevenir sinais e efeitos danosos do uso imoderado das telas e dos dispositivos eletrônicos.

A legislação recomenda ainda que haja, nos ambientes de ensino, espaços de escuta e de acolhimento para receberem estudantes ou funcionários que estejam em sofrimento psíquico e mental decorrentes desses problemas. A lei portuguesa, por sua vez, não aborda esses aspectos. Nas duas legislações, não são explicitados ainda os mecanismos utilizados para medir o impacto e o alcance das leis.

Em relação às políticas públicas nacionais de AMI, no Brasil, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 21 de março de 2025 (Brasil, 2025c), institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. Esses parâmetros foram criados após dois anos da elaboração, pelo governo federal, da Estratégia Brasileira de Educação Midiática, que foi o primeiro marco da política nacional nessa direção e que contou com a cooperação da UNESCO (Brasil, 2023). O lançamento ocorreu durante a *1ª Semana Brasileira de Educação Midiática*, uma versão nacional da *Global MIL (Media and Information Literacy) Week* da UNESCO.

As Diretrizes do CNE/CEB estabelecem ainda que a educação digital e midiática deve ser uma área interdisciplinar e incluir

(...) as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relativas ao uso de tecnologias, comunicação, reflexão e análise de informações e mídias, cultura digital, mundo digital e pensamento computacional, em consonância com as indicações do eixo de Educação Digital Escolar da Lei Nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. (Brasil, 2025c, pp. 2-3)

O governo brasileiro, então, avançou para a apresentação de um guia para ajudar estados e municípios a contemplarem em seus currículos da educação básica a educação digital midiática (Brasil, 2025d). A publicação menciona a AMI como referência conceitual e contempla aspectos como a importância de trabalhar com os alunos a comunicação e a reflexão. A comunicação como ato social de construção de sentidos compartilhados, desenvolvimento de confiança, capacidade de diálogo e negociação, que está na base da convivência entre as pessoas. Assim, a relação ensino-aprendizagem demanda o direcionamento de estratégias pedagógicas conscientes para a competência em comunicação.

A reflexão, igualmente, precisa ser incentivada. Como diz hooks (2020, p. 32): “(...) a paixão das crianças por pensar termina, com frequência, quando se deparam com um mundo que busca educá-las somente para a conformidade e a obediência”. A Resolução CNE/CEB Nº 2 parece, portanto, querer resgatar uma educação problematizadora, em que o potencial humano de questionar e refletir é estimulado. Resta saber, contudo, se a política irá se traduzir, efetivamente, em ações pedagógicas dessa natureza.

Segundo o CNE, a educação digital e midiática deve ser integrada de forma transversal ou como componente específico e disciplinar, “considerando as diferenças entre etapas de ensino, promovendo sempre a colaboração entre diferentes disciplinas e áreas de conhecimento” (Brasil, 2025c, p. 9). Trata ainda do tipo de dispositivos digitais: que devem ser priorizados os fornecidos pela escola e menos os dispositivos pessoais.

O Ministério da Educação tem disponibilizado formações e materiais explicativos e didáticos para auxiliar a comunidade escolar na compreensão e implementação da Lei Nº 15.100/2025 e da AMI no currículo escolar,

entretanto, a implementação da legislação ainda é um desafio no Brasil. Para 2026, o Ministério da Educação prevê que todas as escolas públicas e privadas tenham currículos que contemplem a educação digital e midiática.

Como forma de pressionar ainda mais as redes de ensino a atualizarem seus currículos, em março de 2026, a educação digital e midiática passou a integrar os critérios necessários para municípios e estados acessarem recursos financeiros de complementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Brasil, 2026a). Essas medidas vão ao encontro do que preconiza a UNESCO (2025), que recomenda que as políticas de cada país apresentem planos educativos nacionais, detalhando as competências e os conteúdos relacionados com a AMI.

A *Política Nacional de Promoção e Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente no Ambiente Digital*, derivada do ECA Digital, também reforça a importância da “promoção da educação digital e midiática, com foco no desenvolvimento da cidadania e do senso crítico para o uso seguro e responsável da tecnologia” (Brasil, 2026b, Art. 4º, VI).

Ainda assim, outro desafio no Brasil é garantir professores capacitados para conduzir as disciplinas com apoio da gestão escolar, assim como assegurar que todas as escolas tenham dispositivos tecnológicos e conectividade de qualidade para os estudantes utilizarem com intencionalidade e mediação pedagógica.

Em Portugal, no que diz respeito à educação para os media, não existe uma disciplina específica, mas é suposto que as competências relacionadas sejam desenvolvidas nas disciplinas de Português e Línguas Estrangeiras, Cidadania e Desenvolvimento (CeD), Tecnologias da Informação e Comunicação, Filosofia, Economia, Geografia, História, Sociologia, Psicologia, Matemática, Ciências da Natureza, Biologia, Físico-Química, Educação Musical, Educação Física e Educação Visual.

Enfim, espera-se que a educação para os media seja implementada a partir de uma abordagem transversal no currículo, o que apresenta vantagens e inconvenientes. A vantagem é que os alunos podem desenvolver competências em diferentes contextos, e a desvantagem é a possibilidade de os professores priorizarem os conteúdos e competências específicas da área científica e negligenciarem a promoção da AMI. Como não há um currículo norteador da AMI no país, tampouco diretrizes nacionais, fica a critério de cada escola definir o que priorizará como competências a serem trabalhadas.

Portugal, enquanto Estado-Membro da União Europeia, insere-se num quadro europeu comum em matéria de educação digital, proteção de menores e bem-estar online. No entanto, no domínio da educação, a União Europeia tem apenas competências de apoio, coordenação e complemento da ação dos Estados-Membros, não podendo harmonizar as respectivas legislações nacionais. Por isso, não existe uma norma europeia geral e vinculativa que imponha um regime único sobre o uso de telemóveis nas escolas básicas e secundárias, sendo essa regulação definida sobretudo a nível nacional. Ainda assim, a UE fornece um enquadramento político e normativo relevante para orientar as opções dos países nesta matéria (European Union, 2012).

Esse enquadramento europeu assenta, em primeiro lugar, na ideia de que as crianças e os jovens devem ser protegidos, respeitados e capacitados no ambiente digital, como defende a estratégia europeia “*Better Internet for Kids (BIK+)*” (European Commission, 2022). Em paralelo, o Conselho da União Europeia tem sublinhado a importância do bem-estar em educação digital, entendendo-o como uma dimensão física, cognitiva, social e emocional do processo educativo e chamando a atenção para riscos, como o *cyberbullying*, a exposição a conteúdos nocivos e outras formas de uso problemático das tecnologias (Council of the European Union, 2022). É neste contexto que se enquadra a publicação “*Mobile phone bans in schools across the EU*” (2026), a qual mostra que os Estados-Membros têm adotado soluções distintas — desde proibições totais de telemóveis durante o horário escolar até modelos de uso condicionado ou supervisionado — confirmando que não existe um modelo único europeu, mas antes um conjunto de respostas nacionais desenvolvidas dentro de um referencial comum de proteção, bem-estar e uso pedagógico adequado das tecnologias (Crêteur *et al.*, 2026). Nas recomendações finais, Crêteur *et al.* (2026) sublinham que a proibição do uso de telemóveis nas escolas é apresentada não como uma solução autônoma, mas como parte de uma resposta educativa mais ampla e

sistêmica. Defende-se que estas medidas devem assentar em enquadramentos legais claros, proporcionais e respeitadores dos direitos das crianças, ser acompanhadas de recursos materiais e organizacionais adequados, e articular-se com estratégias de literacia digital, envolvimento das famílias e apoio ao bem-estar dos alunos.

No nível das escolas, recomenda-se uma implementação consistente, mas flexível, com comunicação transparente, procedimentos equitativos, redução do ônus disciplinar sobre os professores e garantia de alternativas viáveis para a aprendizagem digital, de modo a evitar que a restrição dos telemóveis se traduza num retrocesso pedagógico. Por fim, o relatório sublinha que a União Europeia pode desempenhar um papel relevante no reforço da investigação comparativa, na construção de indicadores comuns de bem-estar digital e na disseminação de boas práticas, consolidando a ideia de que políticas eficazes nesta matéria exigem coordenação entre regulação, apoio educativo e desenvolvimento de competências digitais para o século XXI (Crêteur *et al.*, 2026, pp. 98-105).

No que diz respeito à AMI, a União Europeia não determina medidas ou currículos universais, mas recomendações aos Estados-Membro. Neste âmbito, a recomendação é que as escolas básicas e secundárias assumam a alfabetização midiática e digital (AMI) como um eixo estruturante da formação dos alunos, integrando-a de modo transversal nos projetos curriculares e de cidadania e não apenas como domínio instrumental associado ao uso de dispositivos.

O referencial europeu aponta, de forma convergente, para uma concepção ampla destas competências, que inclui pesquisa e avaliação crítica da informação, compreensão dos media, comunicação e colaboração, criação de conteúdos, segurança, bem-estar digital, pensamento crítico e participação responsável na vida democrática, o que pressupõe abordagens curriculares interdisciplinares e investimento consistente na formação inicial e contínua de professores de diferentes áreas disciplinares (Council of the European Union, 2018, 2023a; European Commission, 2026).

Nessa lógica, a operacionalização escolar destas orientações implica também a criação de momentos de avaliação e autorreflexão sobre competências digitais, quer ao nível das aprendizagens dos alunos, quer ao nível das práticas e da capacidade institucional das próprias escolas, bem como a articulação do uso pedagógico da tecnologia com políticas de proteção, promoção da saúde mental, prevenção do *cyberbullying*, combate à desinformação e salvaguarda de ambientes digitais seguros, inclusivos e equilibrados. Assim, a documentação europeia sustenta uma visão integrada em que educação para os media, literacia digital e bem-estar dos alunos devem ser pensados de forma articulada, como parte de uma resposta educativa sistêmica orientada para a formação de cidadãos críticos, autônomos e socialmente responsáveis (Council of the European Union, 2022, 2023b).

O Quadro 2 apresenta uma síntese comparativa sobre o uso dos dispositivos e sua relação com a AMI.

Quadro 2*Comparativo entre as legislações (do Brasil e de Portugal) e a AMI*

País	Uso pedagógico dos dispositivos e relação com a AMI a) Relação explícita com a AMI b) Relação implícita com a AMI c) Não há relação com a AMI d) Não há relação com uso pedagógico	Tipo de abordagem
Brasil	b) Relação implícita com a AMI. As políticas públicas nacionais no Brasil foram criadas a partir de parceria com a UNESCO e considerando a AMI como uma de suas referências. Elas se consolidam como educação digital e midiática a partir da Estratégia Brasileira de Educação Midiática, em 2023, que avança com a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 21 de março de 2025, ao instituir as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática.	A educação digital e midiática deve ser integrada de forma transversal ou como componente específico e disciplinar. Cada rede de ensino define a estratégia mais adequada para cada etapa e para seu contexto educacional.

Portugal	b) Relação implícita com a AMI. Em Portugal, não há um currículo norteador da AMI, nem diretrizes nacionais e tampouco uma disciplina específica de educação para os media. É esperado que as competências relacionadas sejam desenvolvidas nas disciplinas de Português e Línguas Estrangeiras CeD, Tecnologias da Informação e Comunicação, Filosofia, Economia, Geografia, História, Sociologia, Psicologia, Matemática, Ciências da Natureza, Biologia, Físico-Química, Educação Musical, Educação Física e Educação Visual.	A educação para os media deve ser contemplada de modo transversal no currículo. Cada escola define as competências que serão priorizadas.
----------	---	--

Fonte: elaboração própria.

O decreto que regulamenta o uso de celular nas escolas portuguesas é mais recente: agosto de 2025, ou seja, um semestre de diferença em comparação com o do Brasil, cuja lei foi sancionada em janeiro de 2025. Isso, em parte, pode justificar o fato de o Brasil apresentar um maior detalhamento das recomendações para as redes de ensino e escolas. Porém, ambos os países estão distantes da plena integração da AMI na relação cotidiana de ensino-aprendizagem nas unidades de ensino.

A UNESCO (2025, p. 4) é enfática ao defender que:

(...) integrar la AMI en los sistemas de educación formal es la forma más eficaz de llegar de manera sistemática a la población más joven. Este planteamiento garantiza que todos los alumnos, sin importar su origen, desarrollan las competencias necesarias para participar de forma crítica y ética en la realidad actual saturada de información.

Ao considerar essa recomendação, fica como ponto de atenção para o Brasil e Portugal a orientação atual das autoridades nacionais que prevêem a integração da AMI de modo transversal dos currículos, embora o Brasil preveja também a possibilidade de componente específico e disciplinar. Em abordagens transversais, corre-se o risco de a AMI ser tratada de modo superficial e a avaliação torna-se mais complexa pela dificuldade de mensurar o aprendizado de competências quando elas estão dispersas por diferentes áreas do conhecimento.

Esse aspecto está relacionado com outra lacuna identificada, que é a ausência em ambos os países de formas e pesquisas de avaliação sobre o processo pedagógico de implementação da AMI nas escolas após a restrição do uso do celular. A UNESCO (2025) ainda não realizou estudo sobre esse aspecto entre os países-membros, mas já prevê isso como uma próxima etapa de investigação, reconhecendo sua relevância.

Conclusões

O uso de dispositivos digitais passou a ser uma preocupação no âmbito pedagógico, da socialização e do bem-estar dos estudantes em muitos países. No Brasil e em Portugal, já existe legislação específica para tratar desta questão, embora haja particularidades para cada país. Assim, o objetivo de nossa pesquisa foi analisar as

medidas de limitação do uso dos dispositivos digitais na educação do Brasil e de Portugal e a relação com as políticas públicas de AMI.

Em relação aos achados referentes ao primeiro objetivo específico, de analisar a lei sobre o uso do celular nas escolas nesses países, percebe-se que o Brasil iniciou o ano de 2025, em janeiro, com uma nova lei (Nº 15.100/25), que já avançou para detalhamentos das recomendações e obrigatoriedade da proibição do uso de dispositivos sem intencionalidade pedagógica. Ou seja, todas as unidades de ensino da educação básica no país devem restringir o uso do celular para atividades pedagógicas ou didáticas. A determinação contempla, portanto, o ensino fundamental e o ensino médio, abrangendo alunos de 6 a 17 anos de idade.

Em Portugal, o Decreto-lei Nº 95/2025 foi instituído no segundo semestre de 2025 e transfere para as unidades educacionais a decisão sobre restringir ou proibir o uso do celular pelos estudantes do 1º e do 2º ciclos do ensino básico dos estabelecimentos públicos e das escolas portuguesas no estrangeiro, assim como dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo de nível não superior. Dessa forma, alcançam-se apenas os estudantes com idades entre 6 e 12 anos. Ficam de fora da determinação os alunos equivalentes, no Brasil, matriculados nos anos finais do ensino fundamental e os do ensino médio.

Sobre o segundo objetivo específico da pesquisa, que previu identificar se e como é o diálogo dessas leis com as políticas de AMI, percebe-se que o Brasil já determinou que todas as escolas da educação básica contemplem no currículo a educação digital e midiática a partir de 2026. Em Portugal, é inexistente uma disciplina de AMI ou, como preferem os portugueses, de educação para os media, nos currículos da educação básica, no entanto, presume-se que as competências relacionadas estejam contempladas nas diferentes disciplinas.

Quanto ao terceiro objetivo específico, de comparar os resultados entre os dois países, evidencia-se que, em termos de legislação nacional, o Brasil apresenta um detalhamento mais robusto da política, cujas determinações partem do Ministério da Educação e devem ser implementadas por todas as redes estaduais e municipais. Em Portugal, as especificações do que, efetivamente, deve ser realizado pelas escolas ficam a critério da gestão local de cada unidade de ensino.

Em ambas as nações, faltam ainda estudos que mensurem como ambas as políticas de uso do celular e da AMI estão ocorrendo, de fato, nas escolas. Nenhum dos dois países indica instrumentos públicos de acompanhamento dessas políticas. Esse resultado suscita uma primeira recomendação deste estudo para Portugal e para o Brasil: criar e tornar transparentes e acessíveis o acompanhamento e a avaliação dessas políticas, como forma de permitir a participação da sociedade e sua implicação na qualificação desse processo.

Essa sinalização já integra o quarto e último objetivo específico, que prevê apresentar contribuições para a integração da lei sobre o uso do celular com a AMI, de modo que os estudantes sigam aprendendo sobre o uso crítico, responsável e cidadão das tecnologias digitais, em especial, como lidar com a informação e com a comunicação.

Todo o panorama e a análise apresentados indicam que a questão central não é o dispositivo digital em si, ou seja, se o jovem está sem ou com o celular. O que esse e qualquer outro público precisa é de educação de qualidade, que contemple a responsabilidade com a informação e com a comunicação em qualquer ambiente, seja digital ou presencial. A prioridade para qualquer indivíduo é compreender o papel de um cidadão em sociedade e refletir sobre em qual tipo de sociedade se deseja viver.

Em qualquer cenário, portanto, seja de liberação, proibição ou de restrição, é preciso ampliar, fortalecer e desenvolver continuamente a AMI. Esse conhecimento deve estar disponível para professores, estudantes e para toda a população, em escolarização ou não.

Os dispositivos já estão nas mãos das pessoas, mesmo que em período fora das unidades escolares. Então, os professores e educadores precisam ser mediadores da consciência crítica em relação aos celulares e a todo o ecossistema informativo, econômico, político e cultural que engloba a sua existência e uso. Se na escola não houver essa discussão, qual será o espaço para ela ocorrer?

Ao retomar o problema de investigação: “Como restringir o uso do celular nas escolas e expandir a promoção da AMI dos estudantes?”, parece, de fato, necessário limitar o uso de dispositivos móveis na escola

em algum nível, até para que os estudantes tenham oportunidade de uma formação para um uso ético, saudável e crítico das tecnologias, dos conteúdos que por elas circulam, bem como da comunicação que propiciam. De outra forma, sem algum nível de limitação, a AMI concorre com algoritmos que são feitos para sequestrar a atenção, lucrar com desinformação e expor crianças e jovens a um ecossistema infocomunicacional para o qual não foram educados. Ainda que, no Brasil, o ECA Digital represente um avanço em termos de legislação para promoção e proteção dos direitos de crianças e adolescentes no ambiente digital, as ações de fiscalização das regras só ocorrerão a partir de 2027, além disso, os estudantes com idade a partir de 17 anos não são contemplados pelas novas obrigações impostas às empresas que ofertam produtos ou serviços em meios digitais.

As legislações analisadas do Brasil e de Portugal, dessa forma, representam avanços de ambos os países, mas precisam ser concretizadas no cotidiano escolar e para além dele, com a sociedade monitorando e aperfeiçoando as políticas de AMI, de modo que a informação íntegra esteja ao alcance de todos, favorecendo tomadas de decisão democráticas e uma comunicação a serviço do bem comum.

Declaração de autoria

Daniela Silva: pesquisa, escrita e revisão do artigo.

Lídia Oliveira: pesquisa, escrita e revisão do artigo.

Jussara Borges: escrita e revisão do artigo.

Agradecimento

À CAPES Brasil, pela bolsa de pós-doutorado de Daniela Silva.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela bolsa de produtividade de pesquisa de Jussara Borges.

Fontes documentais

Assembleia da República. (2025). Resolução da Assembleia da República Nº 45/2025. *Diário da República*, 1ª série, 39. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2025/02/03900/0000900010.pdf>

Brasil. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM). (2023). *Estratégia Brasileira de Educação Midiática*. https://www.gov.br/secom/pt-br/arquivos/2023_secom-spdigi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. (2025a). *Lei Nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15100.htm

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. (2025b). *Decreto Nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12385.htm

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2025c). *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 21 de março de 2025*. https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/rceb002_25.pdf

Brasil. Ministério da Educação. Escolas Conectadas. (2025d). *Educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas*. <https://meced.mec.gov.br/recurso/366316>

Brasil. Ministério da Educação. Escolas Conectadas. (2025e). *Conscientização para o uso de celulares na escola: por que precisamos falar sobre isso?* <https://meced.mec.gov.br/recurso/364589?collectionId=16247>

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. (2025f). *Lei N° 15.211, de 17 de setembro de 2025*. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=15211&ano=2025&ato=f1cETV65UNZpWT348>

Brasil. Ministério da Educação. (2026a). Educação digital e midiática passa a integrar critérios do VAAR. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/marco/educacao-digital-e-midiatica-passa-a-integrar-criterios-do-vaar>

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. (2026b). *Decreto N° 12.880, de 18 de março de 2026*. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=12880&ano=2026&ato=ca7QTS610djpWT7cc>

Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official journal of the European Union*, C 189, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Council of the European Union. (2022). Council conclusions on supporting well-being in digital education (2022/C 469/04). *Official journal of the European Union*, C 469, 19–28. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A52022XG1209%2801%29>

Council of the European Union. (2023a). Council Recommendation of 23 November 2023 on improving the provision of digital skills and competences in education and training (C/2024/1030). *Official journal of the European Union*, C 470. <https://eur-lex.europa.eu/eli/C/2024/1030/oj/eng>

Council of the European Union. (2023b). Council Recommendation of 23 November 2023 on the key enabling factors for successful digital education and training (C/2024/1115). *Official journal of the European Union*, C 1115. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C_202401115

European Commission. (2022). *A digital decade for children and youth: the new European strategy for a better internet for kids (BIK+)* (COM2022 212 final). <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/node/10948/printable/pdf>

European Commission. (2026). *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. European Education Area. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/60fddd7a-17dc-11f1-8870-01aa75ed71a1/>

European Union. (2012). Consolidated version of the Treaty on the Functioning of the European Union. *Official journal of the European Union*, C 326. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:en:PDF>

OCDE. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): the state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

OECD. (2024). The OECD truth quest survey: methodology and findings. *OECD digital economy papers*, (369). <https://doi.org/10.1787/92a94c0f-en>

República Portuguesa. (2024). *Recomendações às escolas sobre uso de smartphones*. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDE2MgIA5VegJgUAAAAA%3d>

UNESCO. (2023). *Resumo do relatório de monitoramento global da educação 2023: Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por

UNESCO. (2025). *Alfabetización mediática e informacional para todos: cerrar las brechas*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396030_spa

Referências

- Badura, P., Eriksson, C., García-Moya, I., Löfstedt, P., Melkumova, M., Sotiroska, K., Wilson, M., Brown, J. & Inchley, J. (2024). *A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada. Health behaviour in school-aged children international report from the 2021/2022 survey* (Vol. 7). WHO Regional Office for Europe. <https://hbse.org/publications/reports/a-focus-on-adolescent-social-contexts-in-europe-central-asia-and-canada-volume-7/>
- Borges, J., Brandão, G. & Barros, S. (2022). *Educação para a informação: como promover competências infocomunicacionais*. Pimenta Cultural. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.234>
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Burke, P. (2018). Manipulating the media: a historian's view. *Revista brasileira de história da mídia*, 7(1). <https://doi.org/10.26664/issn.2238-5126.7120187073>
- Crêteur, S., Dunajeva, J., Frydman, B., Berg Mulvik, I., Del Cogliano, D., Nada, C., Siarova, H. & Sankalaite, S. (2026). *Mobile phone bans in schools across the EU*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/2403181>
- Feio, C. & Oliveira, L. (2024). O telejornal janta connosco: o consumo noticioso nas famílias e a sua influência nos jovens dos 15 aos 29 anos em Portugal. *Media & jornalismo*, 24(45), e4508. https://doi.org/10.14195/2183-5462_45_8
- Feio, C. & Oliveira, L. (2025). Scrolling through the feed: How do young people in Portugal consume news on social media? *Observatorio (OBS*)*, 19(5). <https://doi.org/10.15847/obsOBS19520252670>
- Fórum Econômico Mundial. (2025). *Global Risks Report 2025: conflito armado, ambiente e desinformação são as principais ameaças*. World Economic Forum. https://reports.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_Press_Release_2025_PT.pdf
- Fundamento Análises. (2024). *Como o brasileiro se informa? Pesquisa 2024*. <https://icl.com.br/wp-content/uploads/2024/08/relatorio-como-brasileiro-se-informa-final.pdf>
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K. N., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G. & Gulston, C. (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
- hooks, b. (2020). *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Elefante.
- Laboissière, P. (2025, 20 de maio). Desinformação é principal risco global para 2025, afirma UNESCO. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2025-05/desinformacao-e-principal-risco-global-para-2025-e-anos-subsequentes>
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de comunicación*, 4, 167-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>
- Marco. (2025). *The MARCO consumer survey, 2025*. MARCO.
- O'Connor C. & Weatherall, J. (2019). *The misinformation age: how false beliefs spread*. Yale University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8jp0hk>
- Patrão, I. (2024). *Evidência científica 2024: uso dos telemóveis no espaço escolar: revisão da literatura e orientações práticas*. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/uso_dos_telemoveis_no_espaco_escolar.pdf

- Pereira, S., Pinto, M. & Madureira, E. J. (2023). *Referencial de educação para os media: educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf
- Rato, J. (2024). *Evidência Científica 2024: tempo de ecrã e cognição: que relação?* República Portuguesa.
- Recuero, R., Tavares, C., Volcan, T., Pozzebon, M. & Dutra, M. (2025). A desinformação narrada pela checagem: estudo das eleições de 2018 e 2022. *E-compós*, 28. <https://doi.org/10.30962/ecomps.3039>
- Romero, Y. S., Hernández, I. N. R. & Rogel, D. R. (2022). El estudio de las competencias mediáticas en Iberoamérica: análisis de las publicaciones de alto impacto. Em J. F. Muñoz-Urbe (Ed.), *La formación en comunicación: visiones de una formación futura. Experiencias significativas*. Centro de Publicaciones PUCE.
- Silva, D. (2022). *Pelo celular e pelas ruas de Salvador: participação política de jovens e a relação com as competências infocomunicacionais* (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador de Bahia, Brasil. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36812>
- Wardle, C. & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe. <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html>

Apêndice 1: Ficha de análise de legislação e políticas de alfabetização midiática e informacional

Dimensão

1. Lei

Categorias

1.1. Tipo de legislação

Identificação do tipo de legislação/recomendação. É feita uma distinção entre: a) Lei nacional; b) Lei estadual; Lei municipal.

1.2. Título

Título que identifica a legislação em questão.

1.3. Objetivo

Objetivos geral e específicos

1.4. Estado da legislação

Esta categoria descreve o estado de desenvolvimento e maturidade da proposta de legislação em questão. É feita uma distinção entre diferentes estágios:

- A. **Discussões iniciais:** estágio inicial em que os princípios e objetivos da legislação estão sendo discutidos e formulados, mas ainda não entraram em vigor.
- B. **Lei sancionada:** fase em que a lei foi oficialmente aprovada e sancionada, mas ainda não está em plena implementação.
- C. **Lei implementada:** fase em que a lei está sendo implementada em toda a extensão prevista
- D. **Lei descumprida:** fase em que a lei está sendo descumprida parcialmente ou totalmente, seja por falha de condições que deveriam ser garantidas pelo governo (federal, estadual ou municipal), seja por negligência de quem deveria cumprir ou por outros motivos.
- E. **Lei revogada:** etapa em que a lei deixa de ter validade, seja em razão da criação de uma nova norma que a substitui ou a contraria, seja por caducidade, no caso de normas temporárias com prazo de duração, a exemplo de Medida Provisória

1.5. Vigência

Período em que a lei está em vigor.

1.6. Alcance

Descrição das etapas da Educação e outras instituições abrangidos pela lei.

a) educação infantil; b) ensino fundamental; c) ensino médio; d) ensino superior; e) educação não formal.

1.7. População beneficiada

Definição do grupo específico ao qual a lei se dirige. É feita uma distinção entre as seguintes categorias: a) crianças; b) adolescentes; c) jovens; d) adultos.

1.8. Estratégias de implementação

Descrição dos métodos e ferramentas utilizadas para a execução da lei.

1.9. Avaliação

Mecanismos utilizados para medir o impacto e o alcance da lei.

Dimensão

2. Uso pedagógico

Categorias

2.1. Pedagógico

Identificação da relação da lei de restrição do celular (e outros dispositivos eletrônicos) nas escolas com as políticas ou programas de alfabetização midiática e informacional (AMI). É feita uma distinção entre as seguintes categorias:

- A. **Relação explícita com a AMI:** a lei faz referência explícita ao uso pedagógico do celular (e outros dispositivos eletrônicos) e ao termo “alfabetização midiática e informacional” ou correlato (“educação midiática”, “educação para os media” ou outros termos relacionados), reconhecendo a sua importância e destacando a sua aplicação na política educacional.
- B. **Relação implícita com a AMI:** embora o termo “alfabetização midiática e informacional” ou correlato não seja mencionado explicitamente, os princípios e objetivos associados à AMI são total ou parcialmente incorporados à recomendação de uso pedagógico do celular (e outros dispositivos eletrônicos) nas escolas.
- C. **Não há relação com a AMI:** a lei não faz qualquer menção à AMI quando trata do uso pedagógico do celular (e outros dispositivos eletrônicos) nas escolas.
- D. **Não há relação com uso pedagógico:** a restrição do celular (e outros dispositivos eletrônicos) é total, sem qualquer previsão de uso pedagógico de dispositivos eletrônicos durante o tempo dos estudantes na escola.

2.2. Justificativa

Justificativa da necessidade de promover a AMI nas escolas e/ou na sociedade ou os princípios que lhe estão associados, no contexto de restrição do uso do celular nas escolas.

2.3. Implementação

Orientações e diretrizes para promover a AMI nas escolas e/ou na sociedade, no contexto de restrição do uso do celular nas escolas.

Categorias:

A. Via currículo

A.1: educação básica – educação infantil, ensino fundamental, ensino superior – e/ou ensino superior.

A.2: em disciplina específica (nome) e/ou transversal ao currículo (de que modo).

B. Projetos e programas

2.4. Principais responsáveis

Entidades ou instituições responsáveis pela implementação e supervisão da AMI, no contexto de restrição do uso do celular nas escolas.

2.5. Avaliação

Formas e pesquisas de avaliação sobre o processo pedagógico de implementação da AMI nas escolas após a restrição do uso do celular.

Notas

1 Mais informações sobre o Iberifier estão disponíveis em: <https://iberifier.eu/>

2 Mais informações sobre o *Programa de Combate à Desinformação do STF* estão disponíveis em: <https://portal.stf.jus.br/hotsites/desinformacao/>