

Escolas, famílias e práticas digitais em tempo de pandemia

ANA CARLA FERREIRA

flouro.ana@gmail.com

Escola Profissional de Torres Novas

PEDRO SILVA

pedro.silva@ipleiria.pt

Instituto Politécnico de Leiria

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa conduzida numa escola profissional no centro do país em que se tentou entender que novas práticas digitais foram ensaiadas aquando dos períodos de confinamento, em 2020-21 e 2021-22, no âmbito da pandemia Covid-19. Esta situação determinou a passagem brusca de um regime de ensino presencial a um regime de ensino à distância. Através de questionários, entrevistas individuais e em grupo (*focus group*) e de uma observação participante com registo em diário de campo, foi possível constatar as mudanças induzidas e de como elas afetaram o quotidiano de docentes e discentes e suas respectivas famílias. Estes efeitos foram aparentemente diferenciados em função da condição sociocultural e económica dos jovens e suas famílias.

Palavras-chave:

Relação escola-família, Ensino à distância, Práticas digitais escolares, Tecnologias de Informação e Comunicação, Pandemia

Abstract

This paper is the result of research conducted at a vocational school in the centre of the country, in which it was tried to understand what new digital practices were tested during the periods of confinement, in 2020-21 and 2021-22, in the context of the Covid-19 pandemic. This situation determined the sudden transition from a face-to-face teaching regime to a distance learning regime. Through questionnaires, individual and group interviews (*focus group*) and participant observation with a field diary, it was possible to acknowledge the induced changes and how they affected the daily lives of teachers and students and their respective families. These effects were apparently differentiated according to the economic and sociocultural background of the youngsters and their families.

Key concepts:

School-family relationship, Distance learning, School digital practices, Information and Communication Technologies, Pandemic

Introdução

O presente artigo resulta de um projeto de investigação desenvolvido no âmbito de uma dissertação de mestrado (Ferreira, 2022; Ferreira & Silva, 2022). De natureza interpretativa e exploratória, este estudo de caso visou pesquisar práticas de mediação digital adotadas numa escola, a EPTN (Escola Profissional de Torres Novas), em contexto de pandemia. O panorama da pandemia Covid-19 e os respetivos períodos de confinamento, em 2020 e 2021, implicaram a implementação súbita da modalidade de ensino à distância¹, pelo que se tornou de especial interesse compreender as práticas implementadas neste âmbito e que pretenderam garantir a continuidade da relação entre alunos, professores e famílias, com o correspondente sucesso dos discentes quanto à sua plena integração escolar e social. Neste sentido, tentou-se entender que novas práticas digitais foram implementadas em 2019-2020 e 2020-2021 e como tiveram em conta a diversidade sociocultural de alunos e famílias, o que implicou um olhar sobre as questões da mediação (Almeida, 2009; Silva et al., 2010; Silva 2014; Pires, 2016; Vieira & Vieira, 2016, 2017).

¹ Duas breves notas: 1) conhecendo argumentação a favor do uso quer de “à” ou de “a” (distância), optámos pela designação oficialmente adotada nos documentos da EPTN; 2) em rigor, o ensino abordado neste estudo de caso enquadra-se naquilo que alguns designam por “ensino remoto de emergência” (Alves & Cabral, 2021),

Para tal, foi montado um dispositivo metodológico assente em múltiplas fontes de informação, o que permitiu uma posterior triangulação dos dados: análise documental (documentos vários da escola, incluindo um questionário aos encarregados de educação aquando do advento do primeiro confinamento), entrevista exploratória à diretora pedagógica, entrevistas a diferentes professores e orientadores educativos de turma (diretores de turma), um grupo de discussão (*focus group*) com vários alunos, e ainda a produção de um diário de campo (com registo descritivo e analítico) dado um dos elementos ser docente na escola em causa. Os dados obtidos foram posteriormente submetidos a uma análise de conteúdo - com categorias construídas por via dedutiva (a partir do enquadramento teórico) e indutiva (a partir dos dados empíricos) - para posterior confronto com as questões teóricas. Neste artigo serão tidos em conta os dados resultantes das várias fontes de informação e com particular interesse para a análise da relação escola-família.

que surge em 2020 devido à situação pandémica e que se refere à transição brusca do ensino presencial para o ensino on-line sem um prévio planeamento holístico do processo de ensino-aprendizagem. Usa-se, assim, aqui o termo “à distância” num sentido genérico, de ensino não presencial.

1. Escolas, famílias e TIC: algumas coordenadas

Atendendo aos referidos dados empíricos, importa sublinhar que toda a escola constitui um espaço privilegiado de formação para a convivência (Jares, 2007; Vieira & Vieira, 2017). Com efeito, numa ótica de respeito e de aprender a conviver com a diferença que nos distingue em sociedade (Jares, 2002), a escola constitui um dos espaços privilegiados de aprendizagem, educação e cultura, emergindo a relevância da mediação sociopedagógica praticada primordialmente pela figura do professor (Silva *et al.*, 2010; Vieira, 2013; Silva, 2014; Vieira & Vieira, 2016, 2017). Este trabalho sociopedagógico e/ou sociocultural permite contribuir para a integração social dos alunos e é realizado tendo em conta as suas histórias de vida (Vieira, 1999), a sua socialização múltipla (Lahire, 2003, 2007), a formação dos docentes, bem como a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas (Cortesão, 2000; Cortesão *et al.*, 2005; Vieira, 2013; Cortesão & Torres, 2018), o que implica ter em conta o meio sociocultural de origem do aluno, incluindo, desde logo, o familiar (Silva, 2003, 2014). Significa ainda encarar a escola como complexa e eivada de um leque de atores sociais que não se esgota nos alunos e professores, mas inclui ainda, entre outros, as suas famílias e a própria comunidade (Silva, 2003; Epstein,

2011). Paralelamente, esta plêiade de atores sociais estabelece relações dinâmicas entre si, as quais são estruturalmente assimétricas tendo em conta a clivagem sociológica que perpassa por esta relação, nomeadamente em termos de classe social, de género e de etnia (Lightfoot, 1978; Lareau, 1989; Vincent, 1996; Silva, 2003; Diogo, 2008; Payet, 2017). A relação escola-família-comunidade constitui uma relação complexa e multifacetada, que navega entre o conflito e a cooperação e onde a própria noção de parceria deve ser problematizada (Epstein, 2011; Silva, 2016). Os efeitos entre escolas e famílias são múltiplos e a necessitar de uma inventariação em cada caso, pois há que ter em conta o que a escola faz às famílias (Perrenoud, 2001) e o que as famílias fazem à escola (Almeida, 2005). Como adverte ainda Rui Canário (1992), pensar a relação entre escolas, famílias e comunidades implica ter em conta o modo como a escola trata os alunos. Não se pode pensar mudar esta relação sem mudar a própria escola. Nesta ótica, o presente objeto de estudo salienta a relevância da proximidade com os alunos e da integração escolar destes nas suas múltiplas vertentes (Zenhas, Rocha & Silva, 2019; Zenhas, 2022). Pensar nas estratégias de mediação digital implica ter em conta que hoje os alunos representam a primeira geração que cresceu rodeada de

tecnologias digitais (sobretudo ao nível dos videojogos, das redes sociais e do uso de aplicações no telemóvel), pelo que são adjetivados por Prensky (2001) de *digital natives* por contraste com a geração de *digital immigrants* dos seus pais e professores, aos quais se exige um maior esforço de adaptação à constante mudança social e evolução tecnológica. Esta relação parece, assim, apontar para um fosso geracional. Este, no entanto, intersesta as linhas de classe social onde a idade (dos estudantes) se cruza com a escolaridade (dos seus pais) (Rodrigues & Mata, 2003; Almeida et al., 2008; 2011; Silva & Diogo, 2014; Silva et al., 2015; Enguita & Cupeiro, 2016; Diogo, Silva & Viana, 2018). Este conjunto de investigadores aqui evocado, entre outros, salienta que um eventual acesso generalizado às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) não garante um seu uso socialmente igualitário; daí Mariano Enguita e Susana Cupeiro proporem apelidar o processo de acesso às TIC de *primeira brecha digital* e o do uso das TIC de *segunda brecha digital*. Em suma: a primeira brecha (em parte colmatada no passado por políticas sociais como o e.escola, o e.escolinha ou o Nónio) não garante automaticamente a segunda, ou seja, não elimina as desigualdades sociais no uso das TIC.

Dito de outro modo: o uso das TIC apresenta uma forte ligação à escolaridade e não apenas à idade, denotando uma relação intergeracional complexa a propósito dos usos das TIC.

Hoje, o uso da internet e dos seus dispositivos associados permite o acesso à informação e a múltiplas funcionalidades digitais, a serviços on-line, e possibilita o teletrabalho, caso as funções laborais sejam exequíveis. É o caso dos professores e alunos através do ensino à distância, situação que emergiu abruptamente em larga escala devido aos períodos de confinamento causados pelo vírus SARS-CoV-2. Assim, deparamo-nos atualmente com uma panóplia de práticas digitais entre escolas, alunos e famílias. Com efeito, atualmente, para além do uso do correio eletrónico, encontramos plataformas escolares e aplicações específicas no telemóvel ou no tablete que promovem uma modalidade de comunicação bidirecional, de âmbito comunicativo-participativo (Martins, 2017). Neste sentido, os meios digitais possuem enormes potencialidades, quer ao nível da mediação intercultural, quer ao nível do acompanhamento pedagógico, permitindo uma maior flexibilidade e alternativas de recursos comunicacionais. A comunicação por meio dos dispositivos móveis (seja no formato de texto, fotografia, pictografia, vídeos ou áudios) é rápida, confiável e eficiente.

Nos últimos anos o acesso às TIC aumentou nas residências familiares, particularmente em famílias com filhos em idade escolar (Almeida et al., 2008, 2011). Porém, como assinalámos, continuam a existir um acesso e um uso distintos das TIC consoante a classe social, a etnia, a geração, o género e as qualificações académicas dos encarregados de educação. Assim, se já existia uma necessidade de identificar e compensar estas dificuldades, hoje, perante a súbita passagem do ensino presencial a ensino à distância, urge encontrar respostas equitativas e rápidas.

Zenhas et al. (2019) definiram os tipos de recursos que favorecem a integração escolar: os recursos culturais, que formam os alunos com uma linguagem e cultura mais próxima da cultura escolar e que facilita o envolvimento dos pais na educação formal dos filhos; os recursos sociais, potenciados perante o conhecimento e a familiaridade que surge da existência de profissionais ligados à escola ou à educação, na família ou no círculo de interação social mais próximo; e os recursos económicos, que delimitam a frequência de atividades de enriquecimento curricular, a contratação de serviços de apoio escolar e a aquisição de bens materiais que promovam e facilitem a aprendizagem formal na escola. Quanto aos recursos tecnológicos, em particular as

TIC, Silva *et al.* (2010, p.83) salientam que:

As TIC, enquanto tecnologia, não são mágicas nem miraculosas. Tudo depende do uso que os humanos fazem delas. Pela sua potencialidade, no entanto, podem-se constituir num poderoso medium que facilita a comunicação entre indivíduos e grupos e a ponte entre culturas. Por outras palavras, as TIC podem-se constituir num meio (material) que facilita a mediação (social e cultural).

De acordo com Reis e Vieira (2019), a atual geração digital (ou *e-generation*) não se encontra radicalmente limitada no que concerne às relações interpessoais. Rompendo com a “normalidade”, surgiram novas formas de interação mediadas pelo uso das tecnologias (nomeadamente, tablets, smartphones e computadores) que marcam a atualidade. Na comunicação escrita podemos identificar, por exemplo, o uso da pictografia através, entre outros, dos *emoctions* (representações tipográficas de expressões faciais), dos *emojis* (representações visuais que simbolizam palavras e refletem emoções ou sentimentos), ou dos *stickers* (imagens disponíveis em algumas plataformas digitais, como o Facebook e o WhatsApp). Como António Damásio (1999) tem demonstrado, ideias e emoções cruzam-se.

Para Albertina Tenório (2018), estes elementos enriquecem a comunicação multimodal e constituem novas formas de linguagem on-line, favorecendo a literacia digital. Para a referida investigadora estas práticas digitais quotidianas remetem para o conceito de *habitus* de Bourdieu (Bourdieu, 2003), perspetivando:

Esquemas de percepção e de ação que o agente social incorpora ao longo de suas trajetórias sociais, em geral, trajetória familiar, educacional, religiosa, profissional, económica, e que se encontram presentes em sua subjetividade (para não dizer em sua mente ou consciência) de modo duradouro e que, de certa maneira, orientam o sentido de suas ações. (Tenório, 2018, p. 124).

Neste sentido, de forma a captar a atenção dos jovens e a estabelecer proximidade, acreditamos que, eventualmente, o recurso à pictografia (que podemos considerar pertencer ao *habitus* identitário dos *digital natives*) nas práticas digitais entre professores e alunos (e, eventualmente, famílias), poderá constituir um elemento adicional de mediação, facilitando a comunicação, particularmente, na modalidade de ensino à distância.

2. Práticas digitais escolares e famílias em tempos de pandemia

Como referido, a pesquisa empírica foi conduzida no contexto da Escola Profissional de Torres Novas. Esta situa-se no centro de Portugal e abrange os anos escolares correspondentes ao ensino secundário, ou seja, do 10º ao 12º ano. No ano letivo de 2019/2020 abrangia 232 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 22 anos, distribuídos por quase uma dezena de cursos. Embora se registasse na generalidade um número muito próximo de rapazes e raparigas, a distribuição por género varia significativamente em função do tipo de oferta formativa: nos cursos profissionais de informática e logística prevalecem estudantes do sexo masculino e nos cursos profissionais de animador sociocultural, técnico de gestão e técnico de turismo prevalecem alunas. Sendo uma parte significativa da população estudantil proveniente de um meio de forte pendor rural e com pais com um nível de escolaridade relativamente baixo (a maioria com ensino obrigatório ou aquém dele), encontrava-se ainda cerca de uma dezena de alunos de nacionalidade ou ascendência estrangeira, nomeadamente brasileira, ucraniana, romena e angolana, assim como vários alunos institucionalizados. A escola contava ainda com 46 colaboradores diretos,

27 dos quais docentes, incluindo 11 com as funções de OET (orientador educativo de turma, correspondente a diretor de turma).

O estudo veio a revelar, de facto, uma alteração das práticas digitais na relação entre escola, alunos e famílias aquando do advento da pandemia e respetivos períodos de confinamento, que se traduziram, a este nível, na passagem de um ensino presencial para um ensino à distância. A escola adotou a plataforma Microsoft Teams como meio “oficial” de interação de professores, alunos e famílias. Previamente procedeu a uma inventariação dos equipamentos disponíveis por parte dos diferentes atores sociais. A maioria revelou ter equipamento mínimo, mas foi necessário a escola emprestar alguns computadores (com a ajuda da Câmara Municipal); nalguns casos as famílias também se viram obrigadas a fazer alguns ajustes aos seus equipamentos, com o correspondente acréscimo de despesas para o orçamento familiar.

Refira-se que, embora a escola tenha adotado oficialmente como meio de interação digital a plataforma Teams, alguns docentes aceitaram usar, complementarmente, com os seus alunos e famílias o Zoom, o Skype e o WhatsApp, para além do correio eletrónico, de SMS e do telefone.

Um primeiro conjunto de dados sobre o impacto desta transição do ensino presencial para o ensino à distância surgiu dos inquéritos pedagógicos que a Direção da escola administrou a docentes, alunos e famílias no final do ano letivo 2019/2020 (ou seja, no final do primeiro confinamento), tendo respondido 26 docentes, 103 alunos e 102 encarregados de educação.

Quanto às dificuldades sentidas neste regime de ensino, a maioria dos docentes referiu “conciliar ritmos e horários das tarefas de ensino à distância do agregado familiar” (20 docentes em 26), seguido de “interação com os alunos” (por 12), “adaptação dos materiais e das metodologias de trabalho” (por 10), “conhecimentos tecnológicos insuficientes” (por 8), e “outro” (por 2 docentes).

Saliente-se, assim, que a principal dificuldade reportada pelos docentes remete para a sua própria vida pessoal – familiar, neste caso (“conciliar ritmos e horários das tarefas de ensino à distância do agregado familiar”). Apenas depois surgem as questões de ordem pedagógica (“interação com os alunos” e “adaptação dos materiais e das metodologias de trabalho”) e, minoritariamente, os problemas técnicos (“conhecimentos tecnológicos insuficientes”). Este aspeto é deveras notó-

rio, pois os estudos sobre professores, incluindo (ou não) a sua interação com os alunos e/ou com as famílias, raramente consideram o facto de muitos docentes terem as suas próprias famílias, sendo tantos deles pais e mães também. Neste caso, vemos que *o principal efeito da passagem de regime presencial a regime à distância junto dos professores foi a nível da organização intrafamiliar*. As questões pedagógicas foram sentidas como secundárias e as técnicas quase residuais. Este parece-nos, seguramente, um aspeto relevante a ter em conta.

Refira-se que a experiência familiar dos docentes é aludida por estes de diversos modos, como ocorre aquando do final do segundo confinamento: *Eu sempre tento criar proximidade com os alunos, (...) uma das coisas que eu faço é perguntar se eles estão bem, porque eu acho que... nós nos dedicamos mais quando sentimos que há uma espécie de preocupação genuína connosco e há. Há porque eu gosto dos miúdos. (...) também facilita ter 2 filhos que estão nestas idades (...) (P7) Considero que globalmente estamos todos mais preparados para o E@D, mas também psicologicamente mais afetados pelo isolamento social e pelas complexas rotinas familiares e profissionais que exigem uma permanente adaptabilidade, o que, nalguns casos mais complexos, pode ser fator de desgaste e condicionar a qualidade de vida e o*

bem-estar emocional de membros da equipa. (DP)

Quanto aos jovens – um duplo ator social enquanto filhos em casa e alunos na escola e pelos quais, para os quais e com os quais se “faz” a relação escola-família, como lembram Perrenoud (2001) e Silva (2003) - cerca de 80% reportou possuir equipamento tecnológico adequado (após 24 empréstimos de computador pela escola) e deu como elevada quer a disponibilidade dos professores para responder às dúvidas (3,34 em 4), quer o grau de interação estabelecida com os mesmos (3,12). Quanto às suas principais dificuldades, 54 alunos apontaram “o período temporal para executar as tarefas propostas”; 43 “o grau de dificuldade dos trabalhos”; 36 a “desmotivação”; 28 o “tempo de resposta do docente”; 26 o “acesso à internet e/ou equipamentos”; enquanto 23 alunos assinalaram a “utilização de plataformas”. Como vemos, ao contrário dos docentes, os alunos reportaram como maiores dificuldades as de ordem pedagógica, incluindo o demasiado tempo exigido pelo conjunto das atividades propostas pelos docentes. As dificuldades de âmbito técnico revelaram-se, tal como para os docentes, secundárias.

Estes dados dos alunos, resultantes do questionário, são complementados pelos obtidos através do *focus group* com os jovens, tendo este

sido realizado após o segundo confinamento. Aqui podemos inventariar distintos tipos de assuntos abordados.

- Relativos à configuração e à solidariedade familiar.

Por exemplo: *“Às vezes tinha de ligar a net da minha prima (...).”* (aluna, 3º ano); *“Eu tive vezes que colocava o computador na bancada e ia lavar a loiça”.* (aluna, 2º ano); *“Um bocado complicado. A escola emprestou um PC, mas eu tinha de o partilhar com a minha irmã.”* (aluna, 3º ano); *“Eu tive de ajudar as minhas irmãs. Não bastava a primeira quarentena, agora a segunda... Na primeira tinha os meus 2 primos, as primas deles que são duas e mais as minhas duas irmãs. Tudo dos 3 aos 11 anos... Mas eu ia conciliando o horário da minha mãe com o meu para conseguir ir às aulas.”* (aluna, 2º ano).

Acrescente-se a estes o testemunho de dois docentes: *“Mas há muitos alunos que têm irmãos em casa e que dividem o computador... depois os irmãos são mais pequenos e têm aulas e depois eles têm de apoiar os irmãos.”* (P6); *“(...) muitas vezes não tinham computador, ou se tinham computadores não tinham internet, ou então se tinham internet e computadores eram partilhados (...).”* (P1).

- Da ordem da relação pedagógica e da interação social.

Por exemplo: *“Eh pá, não dava para aprender... se na sala já era*

difícil, à distância pior!” (aluno, 2º ano); *“É melhor presencial, estarmos com o prof para falarmos”.* (aluna, 2º ano); *“Os stores estavam sempre lá, mas é sempre diferente.”* (aluno, 1º ano); *“Horível! Se uma pessoa é para estar em casa, é para estar descansada.”* (aluno, 2º ano); *“Andei a bater com a cabeça nas paredes... era mais uma quarentena e não gosto de estar em casa. Sinto falta dos meus amigos.”* (aluna, 2º ano); *“Eu acho que das maiores dificuldades foi na parte social porque acabamos por nos afastar todos.”* (aluna, 3º ano).

- De ordem técnica.

Por exemplo: *“(...) tive mesmo de arranjar forma de adquirir outro computador, onde eu pudesse assistir às aulas on-line e depois os trabalhos eu realizava através do meu. (...).”* (aluna, 3º ano); *“Na parte de entregar as tarefas às vezes aquilo não dava... e mandava por e-mail aos professores ou entregava depois.”* (aluna, 3º ano); *“No telemóvel consigo fazer isso, stora! Fiz o trabalho de educação física assim. Eu tenho o Office.”* (aluno, 1º ano); *“Agora o Office nos PC’s da escola é on-line e só funciona com net. O word on-line é complicadinho.”* (aluno, 2º ano); *“Eu acabei por ter de mudar de operadora porque com a operadora PT a net ficava muito lenta e muitas vezes não funcionava.”* (aluna, 2º ano); *“Estava no telemóvel. Aprendi no outro*

confinamento. O meu computador não se aguenta. Tenho aulas no telemóvel e trabalho no computador.” (aluna, 3º ano); *“O meu computador não aguentava o Teams! E ligava o microfone, sozinho! E era muito complicado... e então tinha de assistir via telemóvel. Eu tinha de estar sempre no telefone, o que implica um grande gasto de bateria e de dados móveis, porque às vezes a minha net também falhava e eu tinha de ligar os dados. (...) Às vezes na chamada o microfone simplesmente desaparecia, por exemplo, aconteceu nesta. Não me deixava ligar o microfone e tive de sair, tive de apagar a chamada e voltar a entrar pelo Teams.”* (aluna, 2º ano)

- Relativos aos meios de comunicação digital adotados.

Por exemplo: *“Eu às vezes utilizava o WhatsApp, ou quando os professores não viam as mensagens no Teams (...)”* (aluna, 3º ano); *“(...) outras vezes eu ligava mesmo aos professores pelo número pessoal, (...) mas era muito raro, claro. Era mais por Teams, WhatsApp...”* (aluna, 3º ano).

- Quanto ao uso da pictografia

Por exemplo: *“Utilizar as palavras abreviadas e os bonequinhos é fixe! Está na nossa geração!”* (aluna, 2º ano); *“Porque não me apetece escrever e dá para transmitir sentimentos com pessoas... mas isto não*

é com qualquer pessoa.” (aluna, 2º ano); *“Eu acho que expressa um bocadinho aquilo que a gente não consegue mostrar, porque não nos estamos a ver.”* (aluna, 2º ano); *“Não fiquei muito surpreendida por os profs usarem emojis porque os meus pais também usam.”* (aluna, 2º ano); *“Com alguns professores já tinha acontecido antes porque já tínhamos grupo no WhatsApp e trocávamos alguns links, algumas mensagens...”* (aluna, 3º ano); *“Eu acho que nos aproxima mais do professor, porque fico mais descontraída e dá para ter uma conversa mais fluída.”* (aluna, 3º ano); *“Depende dos professores e da pessoa que tivermos a abordar, eu acho. (...) Quando estamos assim mais descontraídos, numa mais de brincadeira, entre aspas.”* (aluna, 3º ano).

Como vemos, estes testemunhos dos jovens na primeira pessoa corroboram os obtidos através do questionário, mas não deixam de elencar também problemas surgidos na organização e quotidiano familiares. É a difícil partilha e gestão de espaço, tempo e material entre irmãos, primos e adultos que sobressai. Algo que não acontecia quando os jovens estavam na escola e os adultos no trabalho. Repare-se que, neste caso, não nos deparamos apenas com a complexa gestão intrafamiliar ou intra-lar, mas também com uma nova gestão interfamiliar ou entre-

lares. A referência aos primos (e aos primos de primos...) vem mostrar que o confinamento implicou rearranjos não só dentro, mas também entre agregados domésticos.

Os encarregados de educação (EE), por sua vez, atribuíram (através do questionário administrado pela escola no final do primeiro confinamento) uma nota elevada à disponibilidade de comunicação por parte da escola (3,4 em 4), incluindo na ajuda da resolução de problemas técnicos, tendo cerca de ¼ deles afirmado ter recorrido a este tipo de apoio da escola. Por outro lado, a esmagadora maioria dos EE (96 em 102) considerou ser elevada a disponibilidade dos professores para apoiar os seus filhos, o que corrobora a perceção destes, como vimos. Por outras palavras, em função das questões que lhes foram colocadas, os EE manifestaram o seu apreço pela facilidade de contactos com a escola, assim como pelo apoio concedido pelos docentes aos seus filhos. Ainda cerca de 25% deles afirmou ter recorrido ao apoio técnico disponibilizado pela escola.

Quer a Diretora Pedagógica, quer a generalidade dos docentes entrevistados confirmaram a grande preocupação da escola em diversificar os meios de contacto com os EE de modo a manter um diálogo per-

manente. Por exemplo: “(...) *com o surgimento desta situação* [confinamento], *os miúdos não podem estar isolados, não podem mesmo, e os encarregados de educação também não podem estar isolados (...)* nós precisamos de demonstrar que estamos cá, que estamos vivos, que estamos sintonizados. E nesse caso os meios de comunicação, todos eles que já falamos, são realmente imprescindíveis.” (P1); “(...) *acabamos por criar um e-mail para todos os encarregados de educação, acabei por criar um grupo aqui no Hotmail. (...)*” (P2).

Um dado assinalável é que a Diretora Pedagógica sublinha a questão das relações humanas, do convívio, quando reconhece que o facto de se estar perante uma escola em que, por um lado, a sua dimensão relativamente reduzida, e, por outro, o contacto próximo promovido pela especificidade do ensino profissional (um ensino potencialmente mais individualizante), permite um maior conhecimento de alunos e famílias. A esta dupla característica soma-se o facto de, segundo ela ainda, os períodos de confinamento não terem surgido logo no início de cada ano letivo, o que permitiu o prévio conhecimento interpessoal, o qual se revelou fundamental no período de afastamento físico.

Acontece que, apesar das intenções e ações docentes, a perceção de vários destes é que se registou uma diminuição nos contactos entre

escola e famílias durante os períodos de confinamento. Por exemplo: *“Nos alunos, mais expeditos (...) para além disso, na sua maioria, melhoraram na organização e gestão do tempo. No que concerne aos EE, acho-os mais desligados. No ano passado estavam bastante presentes, o que não noto este ano.”* (P4).

Uma análise do discurso dos docentes revela duas ordens de razões para este “afastamento” dos encarregados de educação: a) por insuficiência de equipamento tecnológico adequado ou por dificuldade no seu uso, aspetos associados a uma condição de desigualdade social; e b) o facto de os jovens se virem tornando mais velhos, autónomos e responsáveis.

Ilustremos estas afirmações:

a) razões técnicas associadas a desigualdade social

muitos pais não têm, ah... desconfiam destas tecnologias e às vezes quando eu quero marcar uma sessão síncrona “Ah, então por videoconferência, nós agendamos”... “Ah, professora então não é preciso, eu mando um e-mail!”, ou seja, parece que dantes o acompanhamento presencial que era coisa mais formal... tinha muitos (...). (P3)
(...) a pouca preparação que as famílias têm para fazer um acompa-

nhamento destes alunos, nos seus lares.(...) as famílias não estão preparadas porque os pais não tiveram tempo nem têm anos escolares, nem a preocupação, não estão preparados para isso, para dar este apoio que se quer atualizado para a transmissão de conhecimentos (...) (P5)

(...) dificuldades também estão muito associadas aos contextos socioeconómicos e familiares que envolvem os alunos. E depois, a terceira que acaba por ser um bocadinho uma consequência das outras, que é a dificuldade de acesso às novas tecnologias. (P1)

Não tens meios de comunicação... ah, novas tecnologias ao teu dispor, tens dificuldades em utilizá-las. E normalmente esses miúdos que não têm e que têm dificuldades em utilizá-las são também miúdos que, de alguma forma, vêm de famílias precárias e alguns deles com dificuldades de aprendizagem (...) (P1)

Como vemos, encontramos aqui argumentos ligados aos problemas da primeira (acesso às TIC) e da segunda (uso das TIC) brechas digitais identificadas por Mariano Enguita e Susana Cupeiro (2016), entre outros (Rodrigues & Mata, 2003; Almeida et al., 2011; Silva & Diogo, 2014; Diogo, Silva & Viana, 2018). Este aspeto é reforçado pela pró-

pria Diretora Pedagógica quando ela reconhece que as novas tecnologias permitem contactos “globalmente mais facilitados, mas subsistem muitos constrangimentos devido ao perfil de competências digitais de muitos encarregados de educação.” (DP).

b) Razões ligadas à maior idade e autonomia dos jovens

“(…) da parte dos encarregados de educação não tive muito feedback... porque penso que dada a idade deles... a autonomia que já é maior (...)”. (P2)

“O contacto com os alunos é muito mais formal, pelo que se perdem alguns aspetos que na nossa escola sempre fizeram a diferença. (...) Ligo sempre a minha câmara no início e no final de cada aula, numa tentativa de me aproximar à turma. O contacto com o EE diminuiu (...) Provavelmente, já este ano, sendo o último destes alunos e deles ser esperado uma maior responsabilidade, iria notar-se uma menor presença dos EE nas reuniões (...)” (P3)

A investigação especializada na relação escola-família (por exemplo, David, 1993; Epstein, 2011) há muito que dá conta deste aspeto: a chegada à condição de adolescente determina em muitos jovens uma tentativa – mais ou menos assertiva, mais ou menos camuflada – de manterem os pais à distância e de se mostrarem autónomos. É neste

sentido que vão estes testemunhos docentes, o que não invalida a existência de uma pluralidade de fatores com pesos desiguais de caso para caso.

Reflexões finais

Como sublinhámos, a relação entre escolas, famílias e comunidades revela-se complexa e multifacetada, sendo perpassada por uma clivagem sociológica, nomeadamente em termos de classe social, género e etnia (Lightfoot, 1978; Lareau, 1989; Vincent, 1996; Perrenoud, 2001; Silva, 2003; Almeida, 2005; Diogo, 2008; Payet, 2017). Da perspetiva de uma relação social (logo, de poder) entre culturas, trata-se de uma relação entre a cultura escolar (letrada, urbana e de classe média) e a cultura ou culturas locais (Silva, 2003, 2014). Isto significa que os alunos que provenham de um meio onde estes traços culturais predominem e onde tende a associar-se um domínio (mínimo) do uso das TIC (competência familiar quanto a literacia digital), estaremos perante uma situação objetiva de desigualdade social, a qual tende a converter-se em supremacia escolar. A passagem súbita de um regime presencial a um regime de ensino à distância envolve este risco de reprodução social. Os testemunhos acima, em particular de professores e da Diretora Pedagógica, mostram que havia esta consciência -

por exemplo: “*dificuldades também estão muito associadas aos contextos socioeconómicos e familiares que envolvem os alunos*” (P1); “*miúdos que, de alguma forma, vêm de famílias precárias*” (P1); “subsistem muitos constrangimentos devido ao perfil de competências digitais de muitos encarregados de educação.” (DP).

Assim, por um lado, a escola teve a preocupação em fazer rapidamente um levantamento das condições e recursos tecnológicos de docentes e discentes (e suas famílias) e de providenciar, dentro das suas possibilidades (com a ajuda da Câmara Municipal), os recursos quando eles se revelaram escassos. Por outro lado, a Diretora Pedagógica e os docentes denotam uma preocupação com a implementação de uma diversidade de estratégias e meios digitais com vista a chegar o mais possível aos alunos e suas famílias (usando outras plataformas para além da oficialmente adotada pela escola, o telefone, o correio eletrónico, os SMS, a pictografia, etc.). Com isto, tentou-se minimizar os problemas da primeira brecha digital (Enguita & Cupeiro, 2016), ou seja, os problemas de acesso às TIC. Deste ponto de vista, a DP (Diretora Pedagógica) e os docentes, alguns deles OET (orientadores educativos de turma), acabaram por desempenhar um papel de mediador sociopedagógico ou mediador socio/intercultural, no sentido de

uma mediação não meramente resolutiva, mas também preventiva e, quiçá, emancipadora (Correia & Caramelo, 2003; Torremorell, 2008; Silva et al., 2010; Silva, 2014; Vieira & Vieira, 2016; Vieira & Vieira, 2017). Esta tentativa será tão mais importante conquanto existe uma autonomia entre a primeira e a segunda brechas digitais. Por outras palavras, um eventual acesso democrático às TIC não garante um seu uso socialmente igualitário (Almeida et al., 2011; Silva & Diogo, 2014; Diogo, Silva & Viana, 2018). Trata-se de uma condição necessária, mas não suficiente. Não só a capacidade de apoio das famílias, como o desempenho individual dos jovens, são influenciados, em muitos casos, pela sua condição sociocultural. Sendo esse o alerta dos autores aqui convocados (a partir de pesquisas empíricas por si conduzidas), é também nesse sentido que vai o testemunho da docente para quem “*normalmente esses miúdos que não têm [as TIC] e que têm dificuldades em utilizá-las, são também miúdos que, de alguma forma, vêm de famílias precárias e alguns deles com dificuldades de aprendizagem.*” (P1).

Um outro dado relevante que surge da atual pesquisa é como a passagem súbita de um regime presencial a um regime à distância contribuiu para alterar tanto os quotidianos familiares, incluindo a vida intra

e inter-lares. De repente, os lares encheram-se de crianças e jovens, supervisionados pelos jovens mais velhos ou por adultos com os quais também era preciso negociar espaços e horários: *“Na primeira [quarentena] tinha os meus 2 primos, as primas deles que são duas e mais as minhas duas irmãs. Tudo dos 3 aos 11 anos... Mas eu ia conciliando o horário da minha mãe com o meu para conseguir ir às aulas”* (aluna, 2º ano). Teve de se aprender a conciliar espaços, tempos e equipamento tecnológico: *“Às vezes tinha de ligar a net da minha prima (...).”* (aluna, 3º ano); *“Eu tive vezes que colocava o computador na bancada e ia lavar a loiça”*. (aluna, 2º ano); *“Um bocado complicado. A escola emprestou um PC, mas eu tinha de o partilhar com a minha irmã.”* (aluna, 3º ano); *“Eu tive de ajudar as minhas irmãs”* (aluna, 2º ano).

O que surge ainda como particularmente notável nesta pesquisa é o testemunho dos professores, para quem a maior dificuldade com a mudança de regime não foi técnica nem pedagógica, mas sobretudo de ordem familiar: 20 em 26 professores referiram como constituindo a sua maior dificuldade a de “conciliar ritmos e horários das tarefas de ensino à distância do agregado familiar”. Também os docentes viram o seu quotidiano familiar ser brusca e brutalmente alterado.

Quando se menciona relação escola-família tende a pensar-se nas famílias dos alunos. Talvez seja altura de se começar a incluir também as famílias dos professores.

Um outro dado que ressalta desta pesquisa é a diminuição da interação das famílias com a escola do primeiro para o segundo ano letivo. Os docentes constatarem um maior distanciamento dos encarregados de educação. Estes passaram a interagir menos. Por um lado, os docentes atribuem isso à maior idade e autonomia dos jovens, o que vai ao encontro de muita investigação neste âmbito. Por outro, não deixam de incluir também a hipótese de serem sobretudo os EE com menos recursos económicos e menor competência digital os que primam por uma maior ausência. Será provavelmente uma combinação destes dois fatores. Mais uma vez, as questões relacionadas com as desigualdades sociais não podem ficar ausentes. Nós vivemos numa sociedade pluricultural e socialmente estratificada.

Uma nota ainda para a questão da escola enquanto local de convívio, o que constituirá uma forma importante de currículo oculto por parte desta instituição social. De facto, a escola não constitui apenas um lugar onde se transmitem conhecimentos. Numa sociedade tão escolarizada como a nossa, onde as condições de jovem e de aluno tendem

a (con)fundir-se e existe uma alunização das crianças e jovens e uma pedagogização do quotidiano (Correia, 2008; Matos, 2008, 2009; Zenhas, 2022), não deixam de ser relevantes os múltiplos testemunhos dos alunos que apontam para a importância da escola enquanto espaço de socialização e de convívio: “*Sinto falta dos meus amigos.*” (aluna, 2º ano); “*Eu acho que das maiores dificuldades foi na parte social porque acabamos por nos afastar todos.*” (aluna, 3º ano).

Também deste ponto de vista se percebe que os alunos valorizem o contacto direto, presencial, com os docentes e que apreciem, por exemplo, o uso de pictografia por parte destes como meio de aproximação num contexto à distância. Vimos também como a Diretora Pedagógica sublinhou a importância do conhecimento prévio e convívio com alunos e famílias e como a dimensão da escola e a sua especificidade (ensino profissional) contribuíram para tal.

Em suma, a transição súbita do regime presencial para um regime à distância induziu novas práticas digitais e não digitais. Tratou-se de um desafio súbito e profundo que envolveu os jovens e suas famílias, assim como os docentes e administradores/gestores escolares e as famílias destes. Novas práticas foram ensaiadas; novos quotidianos es-

colares e familiares resultaram daqui. Aparentemente com um impacto diferenciado em função da condição sociocultural e económica dos jovens e suas famílias. Seria interessante a produção de novas pesquisas para tentar entender aquelas práticas e estes impactos no período pós-pandemia.

Referências Bibliográficas

- Alves, J. M. & Cabral, I. (2021). Ensino remoto de emergência - para uma pedagogia de metamorfose. In Alves, J. M. & I. Cabral (Orgs.). *Ensino remoto de emergência - perspectivas pedagógicas para a ação* (pp. 4-9). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, vol. XL (176), 579-593.
- Almeida, A. N., Delicado, A., & Alves, Almeida, N. (2008). *Crianças e internet: Usos e representações, a família e a escola*. Lisboa: ICS, edição eletrónica. Disponível em: http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf
- Almeida, A. N., Alves, N. & Delicado, A. (2011). As crianças e a internet em Portugal: perfis de uso. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, pp. 9-30. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2950/1/n65a1.pdf>
- Almeida, V. (2009). *O mediador sociocultural em contexto escolar - Contributos para a compreensão da sua função social*. Edições Pedagogo.
- Bourdieu, P. (2003). *Questões de sociologia*. Fim de Século.

- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário (Org.) *Inovação e projecto educativo de escola*. Educa.
- Correia, J. A. (2008). A crise da escola e os dispositivos de compensação identitária dos professores. *Trabalho e Educação*, 17(2), 31-52.
- Correia, J. A. & Caramelo, J. (2003). Da mediação local ao local da mediação: Figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 167-191.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção?* Edições Afrontamento.
- Cortesão, L.; Amaral, M. T.; Carvalho, M. I.; Carvalho, M. L.; Casa-Nova, M. J.; Lopes, P.; Monteiro, E.; Ortet, M. J. & Pestana, M. I. (1995). *E agora tu dizias que... Jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. & Torres, M. A. (2018). *Apesar de tudo... Que podemos nós, professores, fazer?* Edições Afrontamento.
- Damásio, A. (1999). *O sentimento de si*. Edições Europa América.
- David, M. (1993). *Parents, gender and education reform*. Polity Press.
- Diogo, A. M. (2008). *Investimento das famílias na escola - Dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Celta Editora.
- Diogo, A.; Silva, P. & Viana, J. (2018). Children's use of ICT, family mediation and social inequalities. *Issues in Educational Research*, 28 (1), pp.61-76. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/DiogoSilvaViana_2018_IIER_ChildrenUseICTFamilyMediationSocialInequalities.pdf
- Enguita, M. F. & Cupeiro, S. V. (2016). *La larga y compleja marcha del clip al clic. Escuela e profesorado ante el nuevo entorno digital*. Ariel.
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships*. Westview Press.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto Editora.
- Ferreira, A. C. (2022). *Práticas digitais e mediação em contexto escolar: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria. IC-Online. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/6991>
- Ferreira, A. C. & Silva, P. (2022). Práticas digitais e mediação em contexto de pandemia: um estudo de caso numa escola. In R. Vieira, J. C. Marques, P. Silva, A. Vieira, C. Margarido, R. Matos & R. Santos (Orgs.) *Vivência(s), convivência(s) e sobrevivência(s) em tempos de Covid-19: mediação intercultural e intervenção social* (pp. 57-75). Edições Afrontamento.
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Edições Asa.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Profedições.
- Lahire, B. (2003). *O homem plural – As molas da ação*. Instituto Piaget.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage - Social class and parental intervention in elementary education*. The Falmer Press.
- Lightfoot, S. (1978). *Worlds apart - Relationships between families and schools*. Basic Books.

- Martins, F. (2017). Novas tecnologias de comunicação escola-pais: implicações para uma escola democrática e interface com o currículo oculto. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10 (23), 87-98. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7447>
- Matos, M. (2008). Jovens, alunos, ensino secundário: um mundo crescente de contradições. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 15-26.
- Matos, M. (2009). *Entre a vida e a escola – Um tempo para pensar a tensão da relação*. CIIIE/Livpsic.
- Payet, J.-P. (2017). *École et familles, une approche sociologique*. De Boeck.
- Peres, A. (2016). Educação intercultural e mediação sociopedagógica. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.). *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp.57-72). Edições Afrontamento.
- Perrenoud, P. (2001). O que a escola faz às famílias. In C. Montandon & P. Perrenoud (Orgs.). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (pp. 57-112). Celta Editora.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. 9 (5). Disponível em <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Reis, S. & Vieira, R. (2019). Comportamentos num mundo digital: o ponto de vista dos jovens e adolescentes. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.). *O olhar de crianças e jovens - Mediação intercultural e intervenção social* (pp. 65-97). Edições Afrontamento.
- Rodrigues, M. L. & Mata, J. (2003). A utilização de computador e da Internet pela população portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 43, 161–178.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2014). Escolas, meios populares e mediação sociocultural. In M. B. Burgos (Coord.). *A escola e o mundo do aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola* (pp.403-449). Editora Garamond.
- Silva, P. (2016). Partnership (in school-family relations): An omnibus concept? In Eva Gonçalves & Susana Batista (Eds.) *Conference Proceedings of First ESCXEL Project International Conference – Networks, Communities and Partnerships in Education: actors, goals and results* (pp. 9-19). ESCXEL Project - School Network for Excellence. Disponível em: <http://firstinternationalconference.blogspot.pt/p/online-publication.html>
- Silva, P. (2019). A relação escola-família pode ser geradora de equívocos. *A Página da Educação*. Nº214 (pp. 6-17). Disponível em: <https://www.apagina.pt/Digital/APagina214.pdf>
- Silva, P.; Coelho, C.; Fernandes, C. & Viana J. (2010). Mediação sociopedagógica na escola: conceitos e contextos. In Peres, A. & R. Vieira (Coord.). *Educação, justiça e solidariedade na construção da paz* (pp.75-99). APAP: Centro de Investigação, Identidade(s) e Diversidade(s) – Instituto Politécnico de Leiria.

- Silva, P. & Diogo, A. (2014). Crianças e TIC: Uma relação desigualmente construída na família. In B. P. Melo, A. M. Diogo, M. Ferreira, J. T. Lopes & E. E. Gomes (Orgs.) *Entre crise e euforia: Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (pp. 743-771). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, edição eletrónica. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.3/4357>
- Silva, P.; Diogo, A.; Coelho, C.; Fernandes, C. & Viana, J. (2015). Children's practices of ICT and social inequalities: On the uses of the Magalhães computer in two school communities. In Pereira, S. (Ed.) *Digital literacy, technology and social inclusion – making sense of one-to-one computer programmes around the world* (pp. 345-375). Edições Húmus.
- Tenório, A. (2018). O uso dos emojis na construção de sentidos de discurso multimodal. *LínguaTec*, 3 (6), 123-139.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto Editora.
- Viana, J. & Peralta, H. (2020). Aprender na era digital: Do currículo para todos ao currículo de cada um. *Revista Portuguesa de Educação* 33 (1), 137-157.
- Vieira, A. (2013). *Educação social e mediação sociocultural*. Profedições.
- Vieira, A. & Vieira, R. (2016). *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans)formações*. Profedições.
- Vieira, A. & Vieira R. (2017). Mediações socioculturais em territórios educativos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.). *Conceções e práticas de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 29-55). Edições Afrontamento.
- Vieira, Ricardo (1999). *Histórias de vida e identidades - Professores e interculturalidade*. Edições Afrontamento.
- Vieira, R. & Vieira, A. (2016). Mediações socioculturais: conceitos e contextos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.). *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 27-55). Edições Afrontamento.
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers - Power and participation*. Falmer Press.
- Zenhas, A. (2022). *A integração escolar das crianças na transição de ciclo*. PsicoSoma.
- Zenhas, A., Rocha, C. & Silva, P. (2019). De que falamos quando tomamos por objeto a integração escolar? In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.). *O olhar de crianças e jovens - Mediação intercultural e intervenção social* (pp. 163-189). Edições Afrontamento.

Nota biográfica

Ana Carla Ferreira

Docente no ensino profissional e investigadora. Licenciada em Educação Social (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria – ESECS-IPLeiria), Pós-graduada em Educação Especial no domínio cognitivo e motor, e Mestre em Mediação Intercultural e Intervenção Social (ESECS-IPLeiria). Defensora dos direitos humanos, com experiência em diversificados contextos de intervenção social. Crente na educação pelos afetos, tem vindo a explorar as dinâmicas escolares e as dificuldades de gestão socioemocional na infância e juventude.

Pedro Silva

Sociólogo, docente e investigador, tem vindo a cruzar as preocupações das Sociologias da Educação, da Família e da Infância nas suas pesquisas. O tema da relação escola-família-comunidade tem constituído o cerne da sua atividade investigativa, com tradução em várias publicações, individuais e coletivas. A etnografia, a educação e mediação interculturais e as TIC constituem outros polos de interesse. Licenciado em Sociologia (ISCTE, Lisboa), Mestre em Análise Social da Educação (School of Education, Boston University), Doutor e Agregado em Ciências da Educação (FPCE, Universidade do Porto), é Professor Coordenador Principal da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE-Universidade do Porto) e do CICS.NOVA.IPLeiria.