

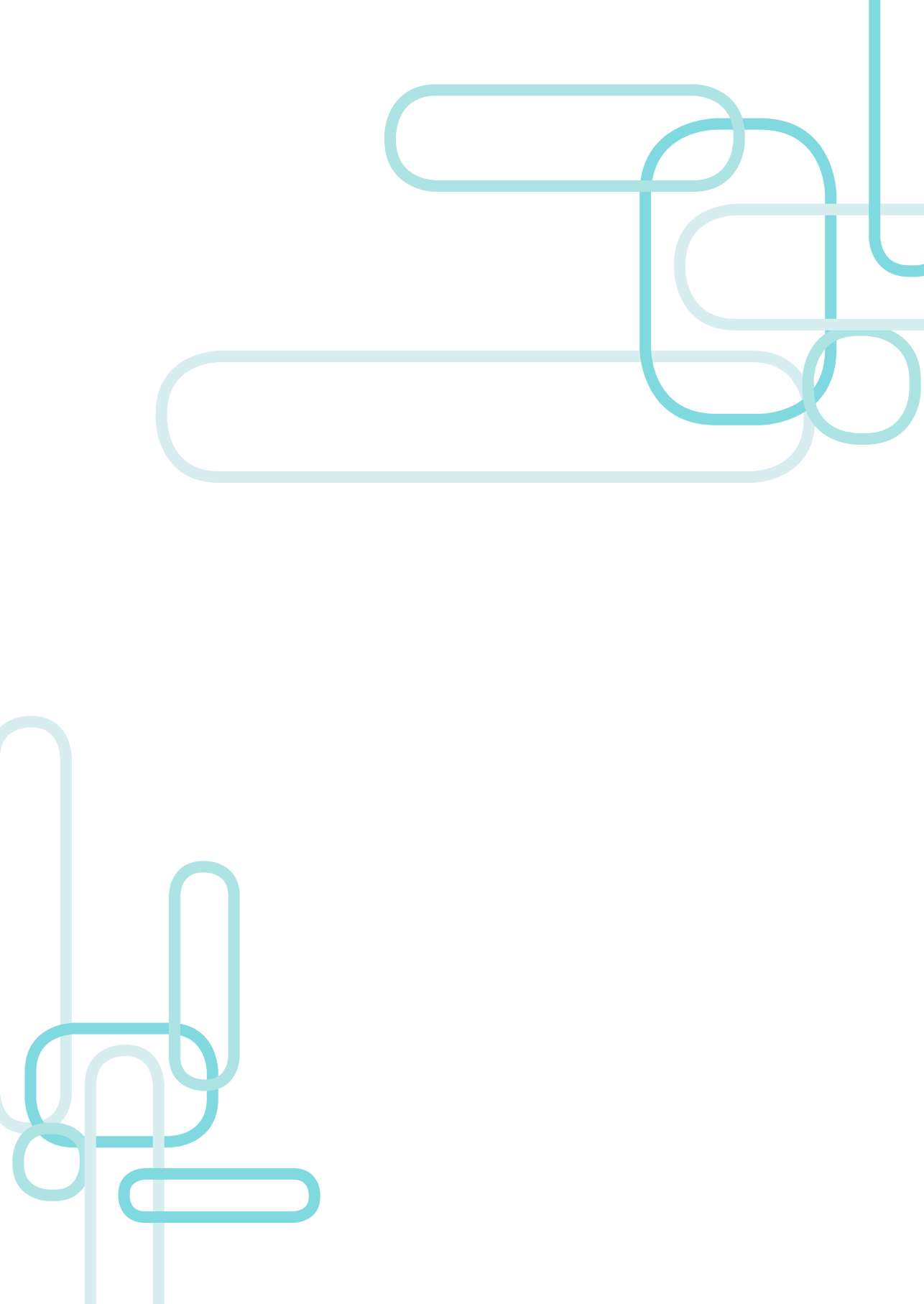
SOCIEDADE, FAMÍLIAS E TIC:

Um olhar sociológico sobre os desafios da nova escola paralela

Pedro Silva



CIIE
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO
e
INTERVENÇÃO EDUCATIVAS



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Sociedade, famílias e TIC: Um olhar sociológico sobre os desafios da nova escola paralela

AUTOR

Pedro Silva

EDIÇÃO

CIIE/FPCEUP - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

COLEÇÃO

Estudos em Ciências da Educação/2

Nº DE EDIÇÃO

1ª

DATA DE EDIÇÃO

2025

CAPA

Ana Machado

FOTO DA CONTRACAPA

©AnaAlvim

DESIGN GRÁFICO

Ana Ferreira

REVISÃO TÉCNICA

Filipa César

ISBN

978-989-8471-73-4

CONTACTOS

esc@fpce.up.pt

© CIIE e Autor 2024

Esta é uma publicação em Acesso Aberto.

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial Compartilhagual 4.0 Internacional. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

Este trabalho foi apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP no âmbito do Financiamento Plurianual do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) (projetos com as ref.as UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020).

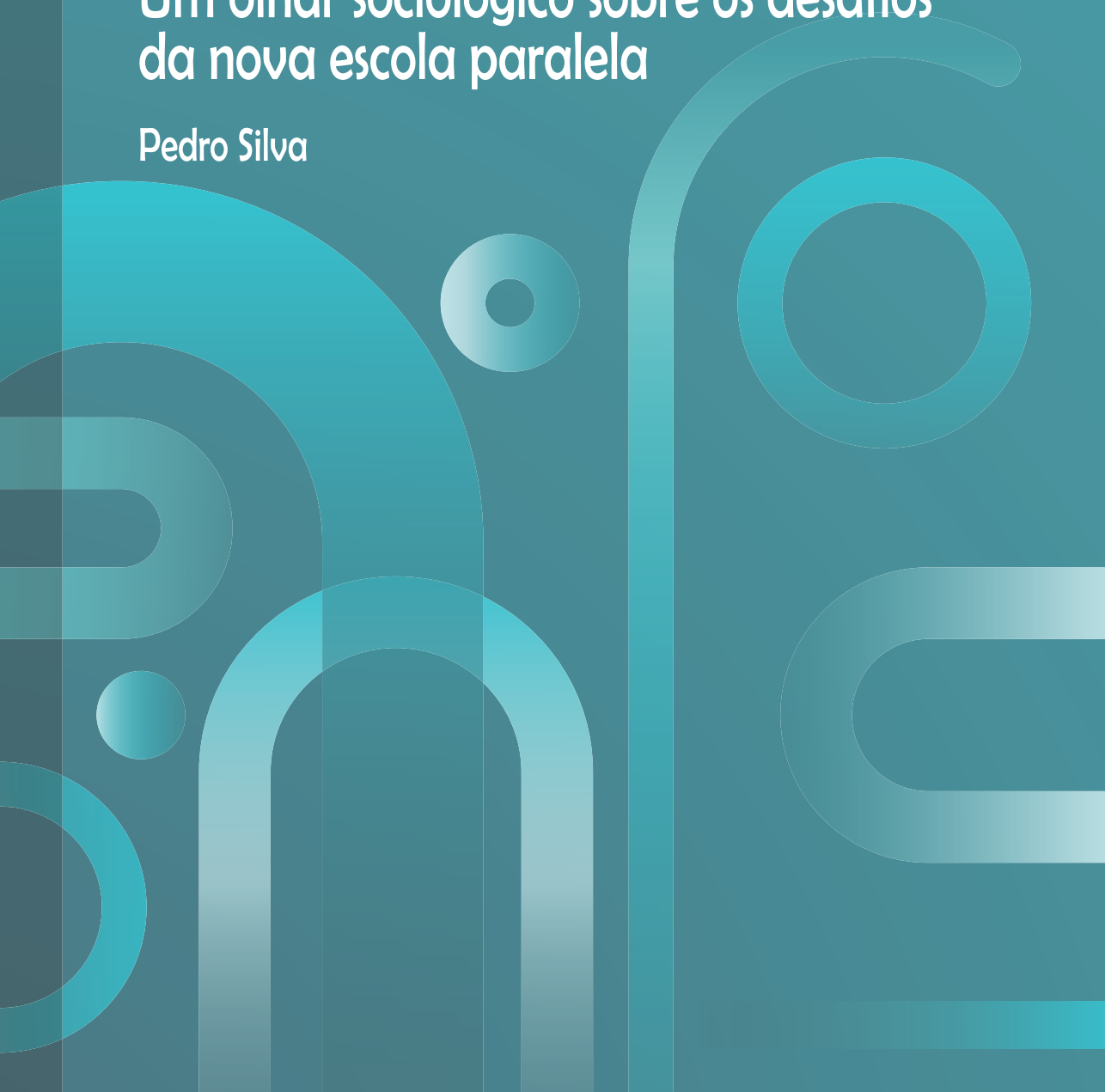


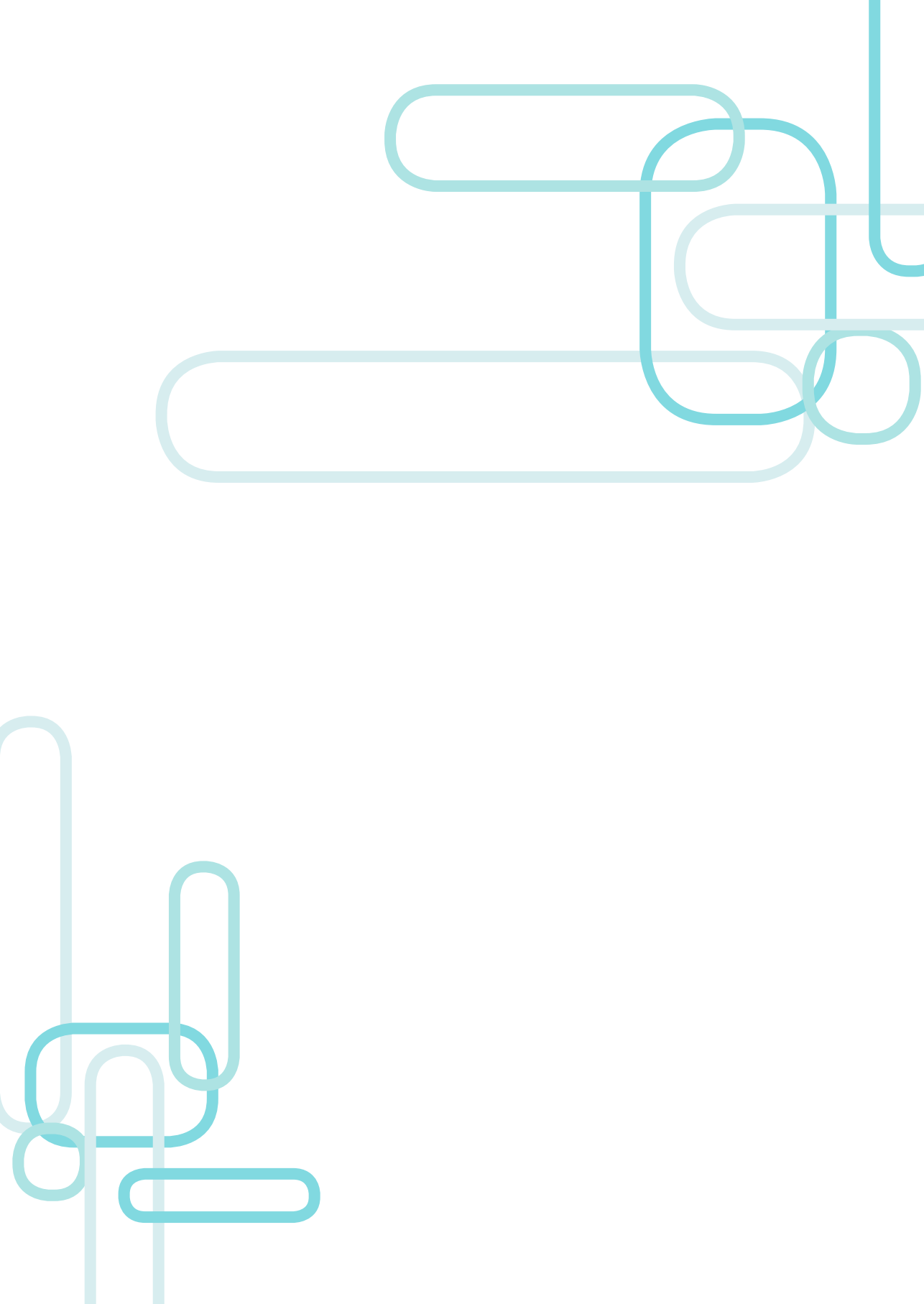
Todo o conteúdo deste livro, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

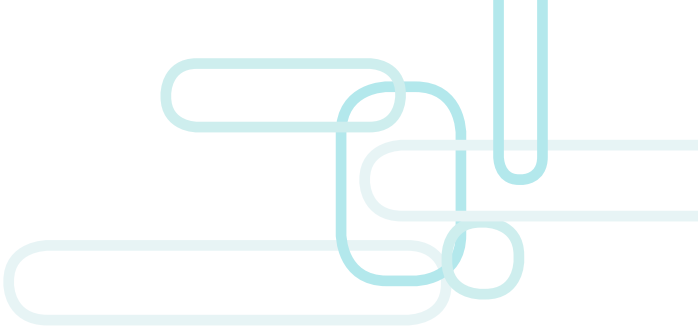
SOCIEDADE, FAMÍLIAS E TIC:

Um olhar sociológico sobre os desafios
da nova escola paralela

Pedro Silva

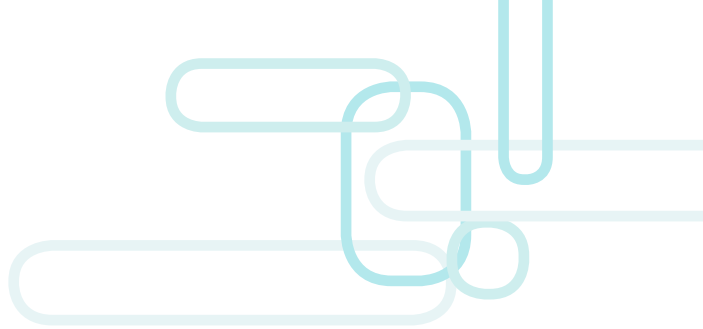






ÍNDICE

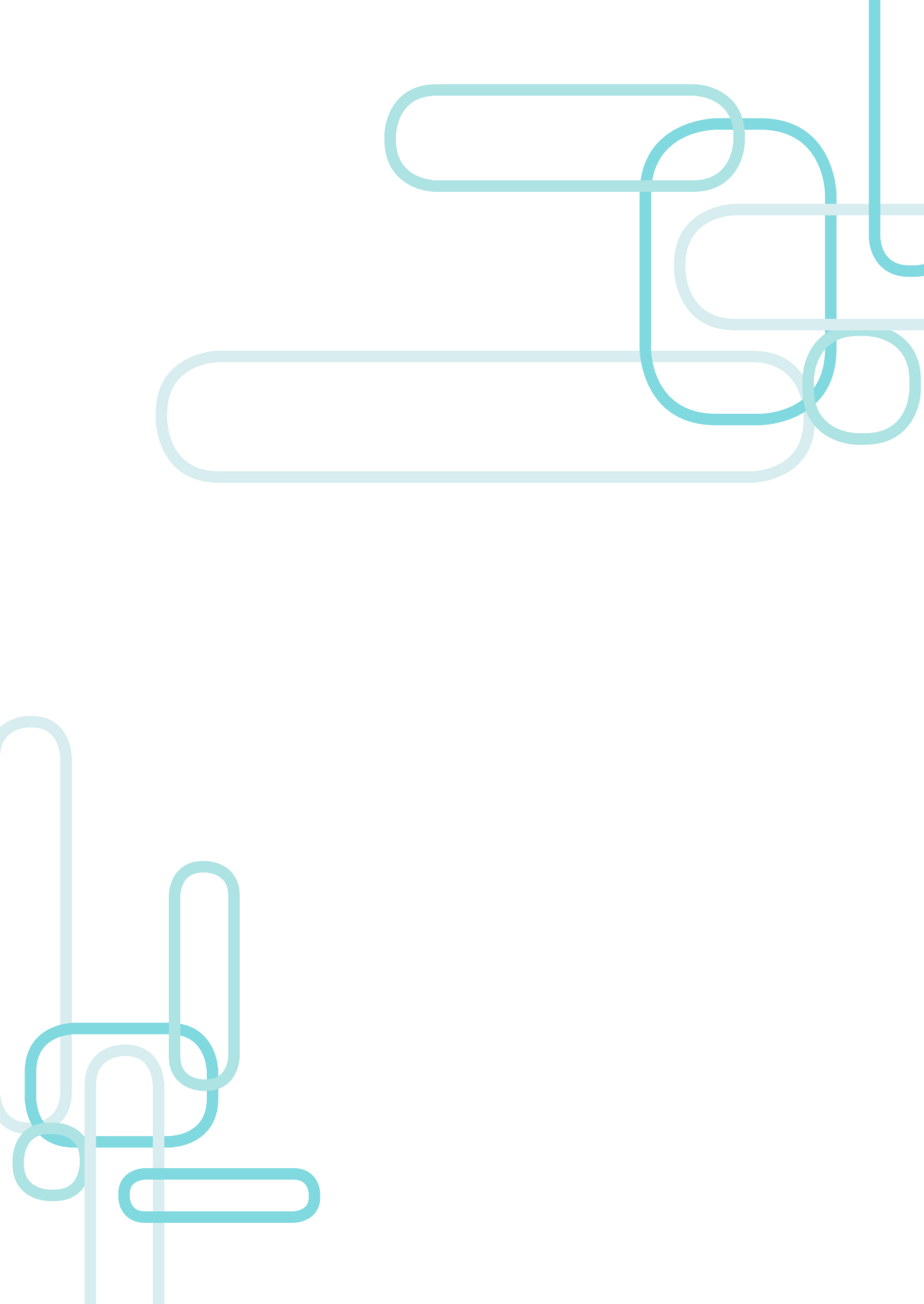
PREFÁCIO	9
INTRODUÇÃO	11
PARTE I. PORTUGAL E O MUNDO: ENTRE MUDANÇA E METAMORFOSE	14
1. Um mundo em metamorfose	15
2. Mudança social em Portugal.....	23
2.1. Mudança nos padrões familiares	28
2.2. Mudança nos padrões escolares	32
PARTE II. DESAFIOS DA NOVA ESCOLA PARALELA: ESCOLAS, FAMÍLIAS	
E TIC	39
3. Do advento e dos efeitos da escola paralela	40
4. Da nova escola paralela e dos contextos de socialização	
múltipla.....	46
5. Nativos digitais versus imigrantes digitais?	53
6. TIC e clivagem sociológica	58
7. Escolas, famílias e TIC: contornos de uma relação.....	65
7.1. Um olhar panorâmico	65
7.2. Comunicação eletrónica e páginas web nas escolas.....	76
7.3. Blogosfera e estratégias educativas familiares.....	82
7.4. As TIC nas escolas e lares: acesso e usos socialmente	
diferenciados.....	87
SÍNTESE CONCLUSIVA.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108

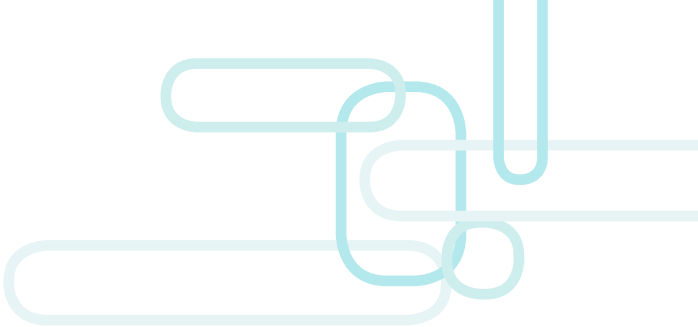


ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: População empregada por setor de atividade económica	24
Quadro 2: Tipos de família em Portugal.....	28
Quadro 3: Casamentos, divórcios e nascimentos em Portugal.....	30
Quadro 4: Taxa real de escolarização.....	33
Quadro 5: População por nível de escolaridade completo mais elevado	34







PREFÁCIO

Gostaria de deixar expressas duas ideias fortes sobre este livro.

Por um lado, trata-se de um texto que visa abranger um público diversificado, incluindo estudantes, professores, profissionais das mais variadas áreas ligadas à intervenção social e, sobretudo, curiosos sobre o mundo em que vivemos, independentemente da sua área de formação, de trabalho ou de estudo.

Por outro lado, parece-me ser importante explicitar que o presente livro foi escrito maioritariamente antes do advento da pandemia associada ao Covid-19. Ele pretende mostrar como a relação entre famílias, escolas e tecnologias de informação e comunicação (TIC) é complexa, multidimensional e cheia de possíveis – e mesmo prováveis – efeitos perversos. Trata-se de uma situação estrutural por onde perpassam as questões da desigualdade social e, logo, da reprodução social. Neste sentido, a significativa e recente visibilidade dos problemas associados ao ensino remoto de emergência originado pela pandemia, podem – e devem, em minha opinião – ser inseridos numa perspetiva mais abrangente como é a apresentada no presente texto.

Será relevante perceber se o ensino remoto de emergência, que vigorou nos períodos de confinamento de 2020 e 2021, deu continuidade, aprofundou e/ou trouxe algo de novo no que respeita às clivagens sociais abordadas neste texto. Esse constitui um trabalho, no entanto, que está ainda em curso. Ele terá de assentar em múltiplas pesquisas, idealmente com recurso a metodologias distintas e complementares, e seguido de uma posterior sistematização. O momento atual é ainda de multiplicação destas pesquisas e de escassa sistematização.

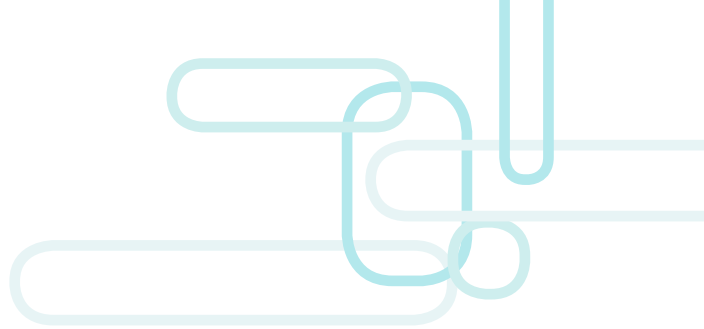
É certo que algumas das pesquisas pós-pandemia (por exemplo: Conselho Nacional da Educação [CNE], 2021a, 2021b; CNE & Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior [CIPES], 2021; A. Ferreira & P. Silva,

2022a, 2022b) apontam para a existência e mesmo aprofundamento das desigualdades sociais objeto de reflexão na presente obra: “O encerramento das escolas deu mais visibilidade às desigualdades sociais” (CNE, 2021b, p. 183) ou “a pandemia agravou desigualdades já existentes” (CNE & CIPES, 2021, p. 141). Outras pesquisas apontam ainda em direções talvez inovadoras como, por exemplo, quando referem que a principal dificuldade reportada pelos docentes na sequência dos períodos de confinamento não foi de ordem técnica ou pedagógica, mas sim familiar, ou seja, a da gestão do seu próprio cotidiano familiar, o que sugere a seguinte reflexão: “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” (A. Ferreira & P. Silva, 2022a, p. 9).

Insisto, no entanto, na ideia de que uma verdadeira avaliação da articulação entre famílias, escolas e TIC na sequência da pandemia exige mais pesquisa, mais sistematização e maior distância temporal de modo a permitir um olhar suficientemente informado e crítico, o qual requer, assim creio, ter em conta, entre outras, as questões abordadas na presente obra.

Aproveito a deixar ainda uma nota adicional: por uma questão de fluidez de leitura, tendo, ao longo do texto, a generalizar através do uso do masculino, seguindo, aliás, a regra dominante na nossa língua. Contudo, todos os géneros estão pressupostos e pretendem ser respeitados. Reconheço o paradoxo desta situação quando eu próprio tenho assinalado que a relação escola-família constitui uma relação maioritariamente no feminino (entre mães e professoras). Como tenho afirmado tantas vezes e inclusive escrito: seria importante inventar-se uma nova linguagem.

Leiria, maio de 2023.



INTRODUÇÃO

A emergência do processo de industrialização tem-se alongado numa era de vertiginosa transformação social, com reflexos profundos nos vários tipos de identidades (pessoais, locais, regionais, nacionais, supranacionais). E se a revolução industrial contou com o papel incontornável da tecnologia – ela foi também uma revolução tecnológica –, os últimos dois séculos têm assistido ainda ao aprofundamento do papel da ciência. Ciência e tecnologia constituem dois polos que se vêm reforçando mutuamente, de tal modo que a relação se aproxima de um estado de simbiose e há quem tema mesmo que a tecnologia se esteja a tornar no elemento dominante. As sociedades atuais são, em grande parte, moldadas pela tecnologia. E esta experimenta uma “evolução desenfreada” (Dias, 2014). De tal modo que, segundo Patrícia Dias,

O telemóvel é, até à data, a tecnologia cuja generalização demorou menos tempo em toda a história da humanidade. (...) o desenvolvimento das tecnologias digitais está a ocorrer a uma velocidade estonteante, sem precedentes na longa história da relação do ser humano com a tecnologia, desde que nos tornámos *Homo habilis*. (p. 93)

Esta revolução permanente, esta “mudança incessante” (Harari, 2015), leva a que o mundo atual não seja dissociável de dispositivos como o computador, a internet e o telemóvel, e desemboca em termos como a era digital, a sociedade digital, a sociedade de ecrã ou a sociedade em rede. E nova sociedade significa novos tipos de desigualdade social. Nasceem conceitos como os de fosso digital e de infoexclusão, tornando-se os infoexcluídos nos novos “analfabetos” das sociedades letradas.

Como não podia deixar de ser, Portugal mudou também muito. Em particular ao longo do último meio século. Como veremos adiante, Portugal estará a passar pelo período de maior mudança em toda a sua história e terá mudado mais do que os restantes países europeus no mesmo

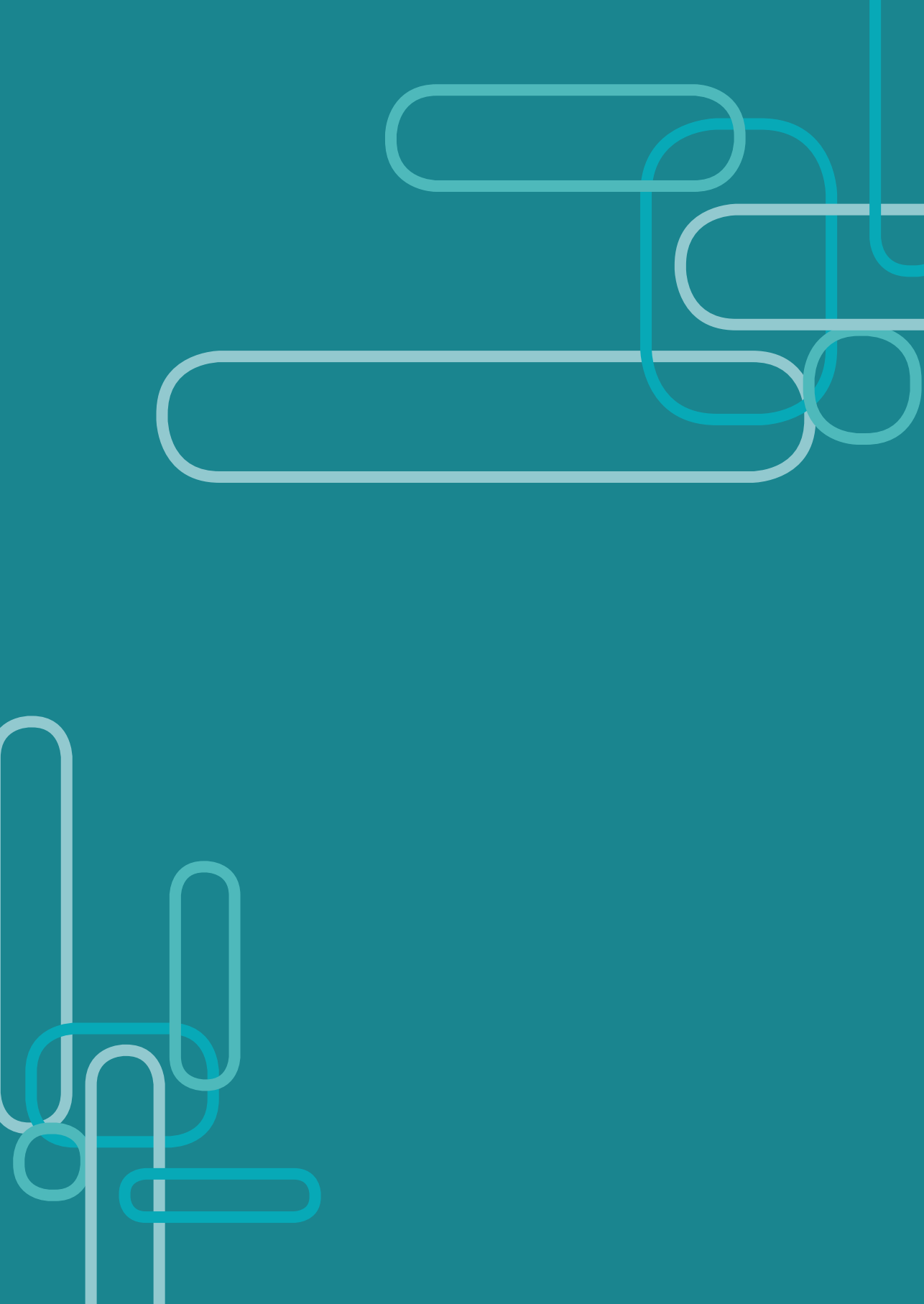


período de tempo. Estas mudanças, incluindo as tecnológicas, atingem forçosamente instituições sociais centrais como a família e a escola, trazendo-lhes novos desafios.

É António Nóvoa (1992b) que fala nas modas pedagógicas que vão assolando, com alguma regularidade, o mundo escolar, algumas delas associadas ao aparecimento de novas tecnologias (o quadro e o giz, o quadro branco e o marcador, o acetato e o retroprojeto, o projetor de diapositivos ou de filmes, o computador, o quadro interativo, a internet, o *tablet*, o *smartphone*...). Modas ou não, o certo é que a escola se vê questionada pelos que estão mais diretamente a ela ligados, incluindo as famílias dos alunos.

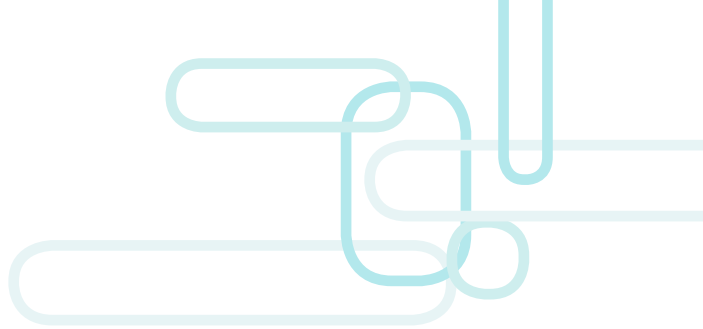
A instituição escolar navega cada vez mais entre forças centrípetas e conservadoras, que sempre a caracterizaram, e forças centrífugas que a forçam a repensar-se, incluindo o trabalho docente e a relação com as famílias e comunidades. A própria relação escola-família tem vindo a mudar, num processo que Maria Alice Nogueira (2006) rotulou de metamorfose e Stephen Stoer e Pedro Silva (2005) de reconfiguração. Esta reconfiguração constitui um processo com tensões e contradições, as quais resultam, em parte, de se assistir a um duplo movimento: a) por um lado, nas famílias, cada vez mais ambos os membros do casal trabalham a tempo inteiro, o que contribui para a entrada cada vez mais cedo das crianças para a instituição pré-escolar ou paraescolar (amas, creche, jardim de infância) e àquilo que designei um processo de *parentização docente* (P. Silva, 2003); b) por outro, a dificuldade da escola em assumir sozinha a plenitude do seu projeto educativo tem desembocado numa relação mais estreita com os mass media e as tecnologias de informação e comunicação (TIC), mas também em mais requisitos junto das famílias, num processo tendencialmente de *docentização parental* (P. Silva, 2003). O incremento de relações formais mais estreitas entre famílias e escolas (Montandon, 2001a; Nogueira, 2006) pode contrastar com o estado das relações informais ou com a vantagem obtida pelos grupos sociais que manifestam uma maior habilidade em obter ganhos para os seus filhos.

A relação entre escolas, famílias e TIC tem vindo a complexificar-se e atravessa, com o advento da pandemia Covid-19 em 2020, um momento delicado, onde as tecnologias digitais impuseram de forma indelével a sua presença e algumas formas de desigualdade social ganharam maior visibilidade. As linhas que se seguem procuram aduzir algumas reflexões sobre os novos desafios que colocam em interação famílias, escolas e o admirável mundo digital.



PARTE I.

PORTUGAL E O MUNDO:
ENTRE MUDANÇA
E METAMORFOSE



Nas linhas abaixo procuro identificar algumas das alterações que assolam o nosso tempo. Por um lado, a nível global; por outro, quanto à sociedade portuguesa. Em particular no que respeita a esta, traçarei algumas das linhas de força das mudanças sentidas ao nível das estruturas e dinâmicas familiares, mas também da escolarização. Isso permitir-me-á focar, na segunda parte, na relação entre escolas, famílias e TIC.

1. Um mundo em metamorfose

Há décadas que historiadores, sociólogos e outros cientistas sociais salientam que nos encontramos numa era de aceleração da história. Uma época onde a única certeza é a incerteza e a única constante é a mudança. E se há 100 anos atrás seria quase impossível prever como seria o mundo hoje – onde, por exemplo, uma sociedade sem computadores, sem telemóveis ou sem internet parece pré-histórica aos olhos dos nossos filhos –, afigura-se ainda mais difícil antecipar como será o mundo daqui a um século.

Será talvez conveniente não nos esquecermos que a sociologia nasceu num período de forte mudança social, como olhar (originariamente) europeu sobre as sociedades em processo de industrialização, sociedades que tenderam a confundir-se com o conceito de estado-nação. Tratou-se então de constituir uma ciência que suprisse a dificuldade que as restantes ciências sociais demonstraram em pensar a sua contemporaneidade. Temos hoje autores (Beck, 2017; Sassen, 2010; Touraine, 2005) que defendem que alguns dos conceitos sobre os quais a sociologia se fundou – como os de sociedade e de estado-nação – não fazem mais sentido (ou fazem cada vez menos). Isto, no limite, pode levar à questão de se fará ainda sentido manter a sociologia e/ou as outras ciências sociais, tantas vezes acusadas de um

olhar eurocêntrico ou “ocidentocêntrico”, ainda mais quando se defende já não apenas a interdisciplinaridade, mas a própria transdisciplinaridade (Nicolescu, 2000). Estará a sociologia (e as outras ciências sociais) moribunda sem disso se aperceber?

Não é por acaso que nas últimas décadas se têm multiplicado as designações atribuídas às sociedades tecnologicamente avançadas: pós-industrial, de informação, pós-moderna, programada, pós-capitalista, do conhecimento, líquida, em rede, de risco... A lista é longa e contém denominações que não são mutuamente exclusivas.

Por um lado, temos as análises que salientam o processo da individualização (ou individuação, como lhe chama Singly, entre outros) e o correspondente receio de quebra dos laços sociais e, portanto, no limite, de dissolução da própria sociedade (Singly, 2006; Touraine, 2005), ou seja, de uma entropia em forma de anomia (como lhe chamava Durkheim). É neste sentido que Touraine (2005) afirma fazer cada vez menos sentido continuar a usar o termo sociedade e propõe a substituição do vocábulo *ator* pelo de *sujeito*, ou, como explicita, a substituição da expressão *ator social* pela de *sujeito pessoal*. O historiador Yuval Noah Harari (2015), na sua história da humanidade, aponta na mesma direção, afirmando mesmo que este processo de individualização caminha para “um colapso da família e da comunidade” (p. 421). Compreende-se melhor, assim, o surgimento nas últimas décadas de propostas de análise sociológica à escala individual, como as de Elias (1991/1995), Kaufmann (2003, 2005) ou Lahire (2003, 1995/2004, 2006).

O profundo e vertiginoso processo de transformação a que assistimos hoje leva Ulrich Beck (2017) a propor o conceito de *metamorfose do mundo*, substituindo *sociedade por mundo* e *mudança por metamorfose*, continuando ainda a incorporar na sua análise o seu conceito central de *sociedade de risco* (mundial)¹. Diz-nos ele:

Esta convulsão não pode ser conceptualizada em termos das ideias de “mudança” disponíveis na sociologia – “evolução”, “revolução” e “transformação”. É que vivemos num mundo que não está apenas a mudar, mas também a metamorfosear-se. A mudança implica que algumas coisas mudam, mas outras ficam iguais (...). A metamorfose implica uma mudança muito mais radical, na qual as velhas certezas da sociedade moderna desaparecem, e algo de novo emerge. (pp. 15–16)

¹ Beck publicou um livro com esta designação nos anos 1980 e, mais recentemente, *Sociedade de Risco Mundial* (2015). O seu conceito integra a ideia de que vivemos uma época onde os riscos de origem humana se sobrepõem aos de origem natural, podendo, no limite, levar ao fim da humanidade ou à destruição do planeta.

Segundo ele, a alteração é de tal monta que “O melhor sinónimo correspondente [de metamorfose] é transfiguração e não reconfiguração” (Beck, 2017, p. 19, nota de rodapé). No entanto, como sublinha, o termo metamorfose, em rigor, não substitui os de mudança, revolução ou crise, sendo antes complementar. Correspondem, de algum modo, a níveis de análise distintos.

Beck (2017) continua a incorporar neste modelo teórico o seu conceito de sociedade de risco. Nesta linha de pensamento, Harari (2017) dá-nos um exemplo singelo do novo tipo de sociedade que estamos a construir e dos seus desafios:

Pela primeira vez na História, há mais pessoas a morrerem por comerem demasiado do que por não terem o que comer, há mais pessoas a morrerem de velhice do que de doenças infecciosas e o número de pessoas que cometem suicídio é superior ao número total das que são assassinadas por terroristas, soldados e criminosos. No início do século XXI, é mais provável alguém morrer por se empanturrar no McDonald's do que por falta de água, devido ao Ébola ou num ataque da Al-Qaeda. (p. 12)

Para Beck (2017), uma das características do mundo de hoje é a ação cosmopolita, o que leva ao que designa por *paradoxo da metamorfose*. Dá o exemplo dos vários tipos de fundamentalismo, os quais, independentemente da sua base (religiosa, étnica, clubística ou outra), precisam de se manifestar globalmente (através da televisão ou das redes digitais, por exemplo) para se fazerem notados, para existirem ou terem eficácia. Neste mundo globalizado, conceitos como o de nação ou estado-nação tornam-se cada vez mais imprecisos para dar conta da realidade. Beck sustenta que estamos num ponto de viragem, o que ele designa por Viragem Copernicana 2.0, por analogia com a Viragem Copernicana inicial que defendia que a terra girava em torno do sol e não vice-versa. Assim,

a Viragem Copernicana 2.0 significa que o imperativo de conceber e de afirmar a nação como a estrela fixa em torno da qual o mundo gira está a ser suplantado pelo imperativo de pensar o *mundo* e a *humanidade* como estrelas fixas em torno das quais giram as nações, (p. 31)

o que implica, para usar ainda termos seus, passar de um *nacionalismo metodológico* a um *cosmopolitismo metodológico* (p. 35).²

Beck (2017) é muito claro acerca de o conceito de metamorfose nada nos dizer, por si, da direção que seguimos. Podemos caminhar para um mundo melhor, mas também para a destruição do que temos, desde logo

² Um pouco na mesma linha, Edgar Morin (2009) propõe a constituição de uma ciência global que designa por *mundologia*.

pelas alterações climáticas, perigo que tanto vem enfatizando ao longo dos anos,³ o que remete para os novos poderes do ser humano. Não por acaso, Beck intitula o segundo capítulo do seu livro “Ser Deus”.

Esta ideia de os seres humanos estarem a “brincar” aos deuses encontra-se igualmente na narrativa de Yuval Harari. Num livro algo perturbador – qual novo livro do desassossego – com informação atualizada e escrito quase como um romance de aventuras, Harari (2015) mostra-nos como ao longo da história da humanidade (a qual terá cerca de 2,5 milhões de anos de existência) conviveram ou viveram isoladamente vários tipos de humanos⁴ até que o *Homo sapiens*, há cerca de 70 mil anos, começou a desenvolver estruturas chamadas culturas e, há cerca de 10 mil anos, se tornou na única espécie humana, tendo-se espalhado por todo o planeta. E a sua evolução é tal que, hoje em dia, pelos conhecimentos que desenvolveu – em áreas como a manipulação genética, a física nuclear ou a inteligência artificial – pode, de facto, pôr em causa a continuação da sua própria espécie ou mesmo da vida no planeta que habitamos e a que chamamos casa. Não constitui, pois, um acaso que este historiador intitule o seu livro *Sapiens, de Animais a Deuses* (com o subtítulo *História Breve da Humanidade*), e que, sintomaticamente, apelide a sua segunda obra de *Homo Deus* (com o subtítulo *História Breve do Amanhã*).⁵ Uma possibilidade que Harari coloca – para ele, uma quase certeza – é que estaremos a forjar um novo tipo de humano, um *Homo não sapiens*, um *Homo pós sapiens*. Como ele diz, o *Homo erectus*

sobreviveu perto de dois milhões de anos, fazendo dele a mais duradoura de todas as espécies humanas até à data. É pouco provável que este recorde seja ultrapassado, mesmo pela nossa espécie. Não parece certo que o *Homo sapiens* ainda por cá ande dentro de mil anos, pelo que dois milhões é definitivamente demasiada areia para a nossa camioneta. (p. 18)

Para Harari (2015), a história da humanidade foi moldada por três grandes Revoluções: a Cognitiva, há cerca de 70 mil anos; a Agrícola, há cerca de 12 mil anos; e a Industrial, há cerca de 500 anos. O tipo de sociedade em que vivemos desde esta última é novo e encontra-se numa encruzilhada. Segundo ele,

³ Embora o título original do livro seja *The Metamorphosis of the World* (uma obra publicada postumamente em 2016), a edição portuguesa contém o seguinte subtítulo: “Como as Alterações Climáticas Estão a Transformar a Sociedade”.

⁴ Membros do género *Homo*, como, por exemplo, *Homo erectus*, *Homo neanderthalensis*, *Homo soloensis*, *Homo rudolfensis*, *Homo denisova*, *Homo ergaster*, *Homo floresis*, *Homo sapiens*.

⁵ A publicação original de ambas as obras, em inglês, é respetivamente de 2011 e 2015.

Ao longo dos últimos dois séculos, o ritmo da mudança tornou-se tão rápido que a ordem social adquiriu uma natureza dinâmica e maleável. Agora existe num estado de fluxo permanente. Quando falamos de revoluções modernas, tendemos a pensar em 1789 (a Revolução Francesa), 1848 (as revoluções liberais) ou 1917 (a Revolução Russa). Contudo, a verdade é que, atualmente, todos os anos são revolucionários. Hoje, até um homem de 30 anos pode, com toda a sinceridade, dizer a um grupo de adolescentes incrédulos: "Quando eu era novo, o mundo era completamente diferente." (...) Daí que qualquer tentativa de definir as características da sociedade moderna seja semelhante a definir a cor de um camaleão. A única característica da qual podemos ter a certeza é a mudança incessante. (p. 431)

Para Amin Maalouf (2009), a sociedade atual caracteriza-se por a aceleração da velocidade das comunicações ter ultrapassado a aceleração do ritmo da mudança, pelo que, em sua opinião, a melhor imagem não será tanto a de *aceleração da história*, mas antes a de *instantaneidade*, pois

o fenómeno mudou de natureza com o aparecimento da Internet, a generalização do correio eletrónico e a tessitura da *World Wide Web*, a onnipresente tela com as dimensões do mundo, como com o desenvolvimento de alguns outros meios de comunicação imediata como o telemóvel, que estabeleceram entre os homens sob todos os céus ligações instantâneas que aniquilam as distâncias reduzindo a nada os prazos de reação, amplificando a repercussão dos acontecimentos e, por essa via, acelerando ainda mais a sua evolução. (pp. 83–84)

Esta ideia de instantaneidade, corroborada, noutros termos, por Harari, coaduna-se com a de Zygmunt Bauman (2007) de uma sociedade líquida, em fluidez constante, com a particularidade de agora, segundo ele, o futuro passar a adquirir contornos ameaçadores e não mais os de um mundo necessariamente melhor, banhado pela ideia iluminista de progresso:

Enquanto os nossos antepassados recentes ainda acreditavam que o futuro era o mais seguro e promissor depósito das suas esperanças, nós tendemos a projectar nele, essencialmente, os nossos múltiplos medos, ansiedades e preocupações (...). Acima de tudo, sentimos que estamos a perder o controlo sobre a nossa própria vida (...). Até há relativamente pouco tempo, a ideia do futuro era associada a mais conforto e menos inconveniência, mas presentemente aquilo que mais nos faz evocar é a terrível ameaça de sermos apontados ou rotulados como sendo incapazes ou desadequados para o desempenho de uma tarefa, sendo-nos negado valor e dignidade, e, por esse motivo, sermos vaticinados à marginalização, exclusão e expulsão. (pp. 34–35)

Assim, não por acaso Bauman (2007) fala numa sociedade *líquida*, Harari (2015) numa sociedade em *fluxo permanente* e Maalouf (2009) em *instantaneidade*. Poderíamos talvez falar ainda em volatilidade ou

numa sociedade volátil. Dois exemplos de pensadores do mundo atual: 1) “atualmente, todos os anos são revolucionários” (Harari, 2015, p. 431); e 2) “No espaço de uma vida, temos tempo para ver desaparecer países, impérios, povos, línguas, civilizações” (Maalouf, 2020, p. 9).

Um termo corrente para designar aspetos dominantes do mundo atual é o de *globalização* – que os francófonos apelidam de *mundialização* – embora, em rigor, se possa questionar se o conceito não deveria ser utilizado no plural. Tal como o conceito de sociedade em rede, o de globalização remete para um processo que avança de forma desigual conforme as sociedades e mesmo dentro de cada uma.

Mário Murteira (2003), economista, entende que “a ideia de globalização pode ser substituída com vantagem pelo conceito de capitalismo de mercado global” (p. 26). Para ele, a sociedade atual deriva de um processo de alargamento do mercado capitalista à escala global, sob o domínio das empresas transnacionais e corresponde a uma economia baseada no conhecimento e a um conhecimento baseado na economia. Contudo, se este aspeto é consensual, para Alexandre Melo (2002) e os sociólogos, em geral, a globalização inclui ainda as dimensões política, social e cultural para além da económica e começa “quando um grupo de seres humanos toma consciência da existência de um outro grupo de seres humanos” (p. 25). Trata-se do culminar de um processo histórico que inclui “o aparecimento da linguagem, a invenção da escrita, a criação da moeda, as grandes viagens marítimas, as sucessivas ‘revoluções’ agrícola, comercial, industrial, o colonialismo, Hollywood, as guerras mundiais, a televisão, a Internet” (p. 26). Para este autor, “ao longo do último século, grosso modo, na sequência da revolução industrial, a globalização atingiu um grau de aprofundamento sem precedentes na história das sociedades humanas” (p. 26).

Em *A Sociedade Invisível*, o filósofo espanhol Daniel Innerarity (2009) oferece-nos uma outra imagem:

Ora parece-me a mim que todas as explicações oferecidas para esclarecer o que a globalização significa se contêm na metáfora de o mundo ter ficado sem arredores, sem margens, sem a parte de fora, sem irradiações. (...) Global é o que não deixa nada fora de si, o que contém tudo (...). No fundo, esta metáfora apenas dá força gráfica àquela ideia kantiana de que, num mundo redondo, acabamos sempre por encontrar-nos. (pp. 122–123)

Estas ideias coadunam-se com as de, por exemplo, Anthony Giddens (2001, 2004, 2013), Zygmunt Bauman (1999) ou Saskia Sassen (2010), que veem a globalização como uma compressão do espaço-tempo. Ela é

ainda vista como um conjunto de “processos que intensificam cada vez mais a interdependência e as relações sociais a nível mundial”, pelo que “é também um fenómeno local que afeta a vida quotidiana de todos nós” (Giddens, 2004, p. 51), o que se traduz “no facto de vivermos cada vez mais num *único mundo*, onde as nossas ações têm consequências para os outros e os problemas mundiais têm consequências para nós” (p. 75), apresentando, assim, uma dimensão simultaneamente económica, política, social e cultural. A globalização obriga a repensar a família, a sexualidade, a identidade pessoal, as interações com os outros, a relação com o trabalho... Devido a ela, as nossas identidades pessoais e sociais estão a ser alteradas. Somos cada vez mais seres glocais ou translocais.

Ao processo de globalização têm sido atribuídos causas e efeitos múltiplos, por vezes contrastantes, conforme os países, as regiões e os grupos sociais considerados. A disseminação do mercado capitalista à escala planetária tem contribuído para aumentar a produção de riqueza, mas também, brutalmente, as desigualdades sociais.

Para o economista Branko Milanovic (2017), um dos autores que se tem debruçado sobre estes aspetos na atualidade, a ascensão da Europa Ocidental e da América do Norte na sequência da revolução industrial intensificou a desigualdade no mundo, donde resulta que “o mundo mudou, muitas vezes de formas fundamentais” (p. 14). Segundo ele, os anos 1988–2008 foram os mais globalizados da história da humanidade, tendo registado a coincidência da incorporação de um duplo movimento: o alargamento da globalização (China, Índia, URSS e países do leste europeu) e a revolução nas comunicações (que permitiu a realocização das empresas sem perda de controlo). Ele elege três fenómenos marcantes do último quarto de século: a) ascensão da classe média a nível mundial, sendo a maioria chinesa e de outros países asiáticos; b) a estagnação da classe média nos países ricos, embora continue numa boa situação financeira a nível mundial; e c) o surgimento de uma plutocracia mundial (ligada aos multimilionários e ao 1% mais rico). Daqui resultam, na sua opinião, três dilemas da atualidade:

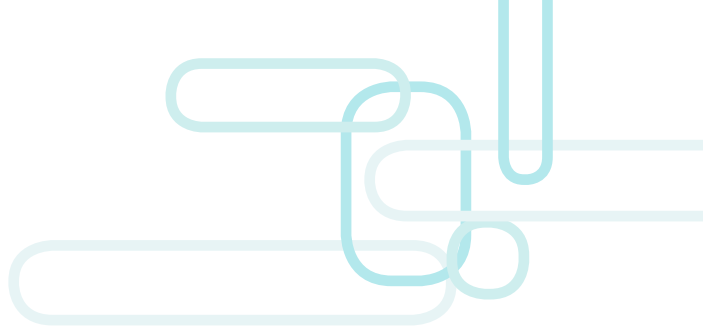
- 1) Como irá a China lidar com as crescentes expectativas de participação e de democracia da sua população?;
- 2) Como irão os países ricos gerir várias possíveis décadas de nenhum crescimento da sua classe média?;
- 3) Irá a ascensão dos 1 por cento de topo a nível nacional e mundial conduzir a regimes políticos de plutocracia ou, na tentativa de apaziguar os “vencidos” da globalização, de populismo? (p. 18)

Manuel Castells (2005), por sua vez, fala-nos do conceito de uma sociedade em rede, uma sociedade onde as TIC desempenham um papel

fulcral. Segundo este sociólogo catalão, uma rede é um conjunto de nós interligados e, sendo as redes formas muito antigas de atividade humana, elas ganharam atualmente uma nova vida ao converterem-se em redes de informação, impulsionadas pela internet. Assim, a sociedade em rede, que “é a estrutura social dominante do planeta” (p. 19), assenta numa economia global, onde a ciência e a tecnologia constituem as “forças produtivas essenciais”, pelo que “a riqueza e o poder na sociedade em rede dependem, antes de mais nada, da qualidade da educação” (p. 22). Para ele, “a sociedade em rede só se pode desenvolver a partir de um novo sistema tecnológico, o das tecnologias de informação e comunicação de base microeletrónica e comunicação digitalizada”, pelo que “a internet é simultaneamente o instrumento chave e o símbolo deste novo sistema tecnológico” (p. 20).

Um dos efeitos da globalização e da sociedade em rede é que, hoje em dia, a escola é uma instituição social central em muitos países, embora noutros milhões de crianças continuam a não ter acesso à escola,⁶ pelo que a própria geografia da relação escola-família é socialmente seletiva.

⁶ Dados do Banco Mundial apontam para a existência, em 2018, de cerca de 59 milhões de crianças (27 milhões de rapazes e 32 milhões de raparigas) nesta situação ao nível apenas do ensino primário (<https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.UNER>).



2. Mudança social em Portugal

Portugal, incluído neste processo de globalização, faz ainda parte de um conjunto de países apelidado de Ocidente. Roger Garaudy (1977) afirma que “O Ocidente é um acidente”. É sabido que qualquer tipologia constitui uma convenção social. Agrupam-se sob esta designação países que correspondem aos traços civilizacionais de uma plêiade de sociedades originalmente sediadas na Europa e que hoje se encontram disseminadas em várias latitudes e longitudes, pelo que a definição está longe de ser geográfica.⁷ Socorrendo-se da tipologia de Immanuel Wallerstein, que remete para um sistema-mundo com três grandes tipos de sociedades – centro, semiperiferia e periferia –, Boaventura de Sousa Santos (1992) considera Portugal um país semiperiférico, sendo que, para ele, “as sociedades semiperiféricas no contexto europeu caracterizam-se por uma descoincidência articulada entre as relações de produção capitalista e as relações de reprodução social” (p. 109). Em sua opinião, isto traduz-se, no caso português, por um Estado centralista, mas sofrendo de uma crise endêmica de legitimação, o que o torna, tantas vezes, num Estado ineficaz.

São várias as obras que se têm dedicado a escarpelizar a mudança social em Portugal ao longo das últimas décadas.⁸ Os especialistas estão, em geral, de acordo que os anos 60 do século XX constituíram um ponto de viragem. Depois da instauração da ditadura e de décadas de relativa estagnação, é a partir desta década de 1960 que a grande indústria floresce; assiste-se a alguma abertura ao exterior, consubstanciada, por exemplo, na adesão à EFTA (em 1959), à OCDE (em 1961)⁹ e no acordo comercial com a

⁷ Mais recentemente, no âmbito das Relações Internacionais, tem-se vindo a designar por Novo Ocidente todo um conjunto de países – nomeadamente na Ásia – que aderiu à chamada democracia liberal.

⁸ Por exemplo, Barreto (1996, 2000, 2017), Viegas e Costa (1998), Costa et al. (2007), Guerreiro et al. (2007), Cardoso et al. (2005), A. Silva (2006), Torres & Baptista (2008), Carmo (2011), J. Almeida (2013), Cardoso et al. (2015).

CEE e a CECA em 1972; irrompe a migração em massa da população, quer diretamente para o estrangeiro, quer do campo para a cidade e do interior para o litoral; vemos a eclosão e desenvolvimento da guerra colonial, que ceifa vidas e vastos recursos financeiros; temos a contestação estudantil e operária ao governo e o susto que Salazar apanha com Humberto Delgado; temos a feminização crescente do trabalho assalariado...¹⁰

Com Abril, assistimos à instauração de um regime político democrático e ao fim do “orgulhosamente sós”. É também o fim do império colonial e a integração de centenas de milhares de deslocados da ex-colónias. Acentua-se o processo de urbanização e de terciarização da sociedade.

Quadro 1: População empregada por setor de atividade económica

Anos	Setor de atividade económica (%)			
	Total	Primário	Secundário	Terciário
1960	100	43,6	28,9	27,5
1970	100	31,7	32,3	36,0
1981	100	19,4	38,0	42,6
1991	100	10,8	37,9	53,1
2001	100	5,0	35,1	59,9
2011	100	3,1	26,5	70,5
2021	100	2,9	24,8	72,3

Fonte: Adaptado de Pordata com base no INE.

Atente-se no Quadro 1: em 1960 temos ainda o predomínio do setor primário e um setor terciário minoritário; em 1970 assistimos a um certo equilíbrio entre os três setores de atividade económica, embora já com um ligeiro predomínio do setor terciário. Volvido quase meio século, a mudança é radical: quase 3/4 da população empregada num setor terciário sempre em crescimento, perante um “magro” setor primário e um setor secundário em perda. A recomposição social da população traz consigo, entre outros aspetos, a nova classe média, uma elite intelectual e empresarial e uma nova estrutura socioprofissional (G. Cardoso et al., 2015; A. Silva, 2006).

⁹ Na sequência da anterior adesão, em 1948, à OECE (Organização Europeia de Cooperação Económica). A adesão à OCDE foi assinada em dezembro de 1960.

¹⁰ Em parte, resultante da emigração e da guerra colonial.

António Firmino da Costa e Rosário Mauritti (2018) sintetizam deste modo a estrutura de classes atual: “Podemos identificar, assim, uma estrutura social constituída por duas classes populares (operários e empregados), duas classes médias (uma classe média independente e uma classe média assalariada e qualificada) e uma classe dominante (burguesia)” (p. 125). A urbanização da sociedade portuguesa traduziu-se igualmente num forte processo de litoralização do país com a consequente desertificação do interior.¹¹ Assistimos ainda à construção do estado-providência num período de dificuldade económica e quando o seu modelo entrara já em crise nos países do centro.

Do ponto de vista demográfico, observamos uma alteração profunda da pirâmide de idades.¹² A esperança média de vida à nascença passou de cerca de 63 anos em 1960 para 80,7 em 2020, com as mulheres a viverem quase mais seis anos do que os homens. Por sua vez, a taxa de mortalidade infantil teve um decréscimo notável de 77,5 em 1960 para 2,6 em 2022. Portugal apresenta uma das mais baixas taxas de fecundidade da União Europeia (em 1960 o Índice Sintético de Fecundidade era de 3,16 e em 2021 de 1,35, com um mínimo de 1,21 em 2013, então o mais baixo da Europa). A taxa de fecundidade cai abaixo do nível de substituição de gerações no início da década de 1980. A população ainda irá aumentar ao longo de três décadas porque o saldo natural negativo será superado pelo saldo migratório positivo. Portugal tornara-se, sobretudo a partir dos anos 1990, de um país de emigrantes num país de imigrantes.¹³ Desde o Censo Nacional de 2011, contudo, a população vem diminuindo. Os anos da crise económica pós-2008 levam à partida de nacionais e de imigrantes, aproximando a taxa de emigração da dos anos 1960. Estes dados, em conjunto, originam um enorme envelhecimento da população,¹⁴ com um índice que passa de 27,3, em 1960, para 178,4 idosos por 100 jovens, em 2021. Neste mesmo período, a idade média da mãe ao nascimento do primeiro filho passou de 25 para 30,9 anos e a dimensão média das famílias de 3,7 para 2,5.

António Barreto (2017) apelida de *dramático* este amplo leque de mudanças, sublinhando a sua simultânea profundidade e rapidez. Acrescente-se que muitas destas mudanças na sociedade portuguesa apresentam uma heterogeneidade em função da geografia física e

¹¹ Em 2011, cerca de 3/4 da população vivia na faixa litoral que vai de Setúbal ao norte do país (Cardoso et al., 2015).

¹² Os dados apresentados de seguida foram retirados de Pordata, Base de Dados Portugal Contemporâneo: <https://www.pordata.pt/pt>

¹³ Em rigor, de ambos, mas o saldo migratório passou a ser positivo.

¹⁴ O que provoca o conhecido problema de sustentabilidade da Segurância Social.

social e ocorreram a ritmos diferentes. Como salienta Augusto Santos Silva (2006), esta mudança caracterizou-se pela sua simultânea complexidade e singularidade, e Portugal passou a incluir traços da pré-modernidade a par de traços da modernidade e da pós-modernidade, transitando, por vezes, diretamente da primeira para a última (Santos, 1992; A. Silva, 2006).

Os anos 1960, 1970 e 1980 revelaram-se vertiginosos, nomeadamente do ponto de vista económico¹⁵ e demográfico (Barreto, 2017; A. Silva, 2006). Contudo, o virar a página do milénio acelerou igualmente outro tipo de mudança: a que aponta para a transição para uma sociedade em rede (G. Cardoso et al., 2005, 2015). Numa sociedade tão terciarizada, é em 2011 que as atividades de gestão de informação se sobrepõem, pela primeira vez, às de gestão do produto (G. Cardoso et al., 2015). Os indicadores na área da ciência, tecnologia e inovação obtiveram o ritmo de crescimento mais rápido em toda a União Europeia durante a primeira década do século XXI, contribuindo para uma aproximação à média europeia. A maior escolarização da juventude, sobretudo das raparigas, levou a que os especialistas das profissões intelectuais e científicas tenham sido o grupo socioprofissional que mais cresceu, pelo que “Passaram a assumir maior protagonismo as novas classes médias assalariadas, caracterizadas por elevados índices de qualificação, melhores níveis de rendimento, novas modalidades de consumo e práticas culturais e, ainda, por uma crescente paridade entre os sexos” (p. 62).

Inversamente, a crise despoletada em 2008 teve efeitos de regressão em múltiplos aspetos da vida social, com o nível de desemprego à cabeça. Este, que só não atingiu valores mais elevados devido à forte emigração, quadruplicou entre 2001 e 2013, descendo desde então.¹⁶ Também em 2013 a taxa de desemprego de longa duração situou-se nos 10,1% (G. Cardoso et al., 2015). Esta taxa apresenta sistematicamente valores mais baixos entre os detentores de um grau de ensino superior, mas é elevada entre os jovens (Pordata). A precarização dos vínculos laborais leva a que Portugal, em 2012, apresente a terceira maior taxa de trabalho temporário na Europa (G. Cardoso et al., 2015). Cerca de 80% da população ativa trabalha por conta de outrem e, desta, 5% não tem qualquer vínculo laboral formal, sendo este valor de 9% para as mulheres menos qualificadas. Uma outra característica da sociedade portuguesa é as fortes desigualdades sociais, das maiores a

¹⁵ Segundo Barreto (2017, p. 43), o período de 1960 a 1973 corresponde ao de maior crescimento económico na história de Portugal. E, acrescente-se, insere-se no movimento de forte crescimento económico que então ocorreu no mundo ocidental (os “30 gloriosos” anos).

¹⁶ 4% em 2001, 16,2% em 2013 e 8,1% em 2021 (Pordata). Segundo Cardoso et al. (2015), no entanto, a taxa real de desemprego em 2013 situar-se-ia nos 21%.

nível europeu (Carmo, 2011; Carmo et al., 2010; A. Costa, 2012): em 2007, Portugal apresentava o segundo maior coeficiente de Gini¹⁷ na Europa (a par da Bulgária e da Roménia, apenas ultrapassado pela Letónia) e estava em quarto lugar no índice S80/S20.¹⁸

Saliente-se que a profunda e rápida mudança da sociedade portuguesa nas últimas décadas tem levado a reequacionar a sua identidade (Barreto, 2017; M. Simões, 2017). De facto, perante tanta mudança, pode-se perguntar: o que fica? O que permanece? Como nos reconhecemos (ainda) como portugueses? Portugal é cada vez menos uma sociedade “de uma só etnia, uma cultura, uma língua, uma religião, num território (...) com uma só e permanente fronteira” (Barreto, 2017, p. 30). Portugal é cada vez mais um país multicultural e aberto ao exterior. No entanto, tantas vezes esquecemos que a pretensa homogeneidade cultural resulta de uma longa miscigenação de povos que passaram ao longo dos séculos pelo que é o território nacional,¹⁹ assim como resulta das deambulações dos portugueses pelo planeta que habitamos. Manuel Sobrinho Simões (2017), médico, sublinha, no seu campo de saber, isto mesmo. Segundo ele, “Não há genes portugueses. O que os portugueses têm é uma mistura notável de genes com as mais variadas origens. Se há algo único, ou quase único, em nós, é essa mistura genética” (p. 12). Assim,

Há diferenças regionais, mas o que impressiona é a consistência com que temos muito mais mistura de genes do que os nossos vizinhos. Somos tão diferentes neste aspecto que há bastantes mais linhagens ameríndias, africanas e judias no Minho do que na Galiza. (p. 14)

Perante estes dados, esclarece: “O que estou a procurar salientar é que a incorporação de genes foi acompanhada pela incorporação das respectivas culturas, criando uma sociedade de gentes muito variadas, de comportamento bastante plástico” (M. Simões, 2017, p. 15). Será a mudança que incorpora a identidade ou a identidade que incorpora a mudança?

Retomando a reflexão anterior: continuamos, pois, perante uma sociedade em profunda mudança. Cardoso et al. (2015), numa comparação internacional, reconhecem que “As mudanças verificadas [em Portugal] são, sem dúvida, assinaláveis, e o ritmo da mudança não terá tido paralelo em muitos países, pelo menos nos tempos mais recentes” (p. 19). Barreto (2017)

¹⁷ Coeficiente habitualmente usado para medir a desigualdade social.

¹⁸ Coeficiente que mede a diferença de rendimento entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres.

¹⁹ Para Barreto (2017), a durabilidade multissecular da fronteira, a par da centralidade precoce do Estado, torna Portugal, nestes aspetos, num caso singular no contexto internacional.

corroborar esta perspetiva através de uma dupla comparação, histórica e geográfica: “Em conclusão, Portugal mudou muito, nestas quatro décadas. MUITÍSSIMO. Mais do que em qualquer outro período da história anterior. Mais do que muitos outros países europeus no mesmo espaço de tempo” (p. 36). Veremos, de seguida, mais em particular, algumas destas mudanças a nível das famílias e da escolaridade.

2.1. Mudança nos padrões familiares

A família sempre existiu, mesmo quando assumindo formas muito diversas, como a história, a antropologia e a sociologia da família têm ilustrado. Numa sociedade em forte processo de mudança, as famílias têm vindo a assumir estruturas e dinâmicas variadas. No caso da(s) família(s) em Portugal, a alteração no último meio século tem sido profunda, como mostra o Quadro 2. Este último meio século correspondeu a um aumento significativo: a) do número de famílias, mais de 4 milhões em 2020 contra menos de 2,5 milhões em 1960;²⁰ b) do número de famílias de um só indivíduo (mais do que triplica); c) do número de casais sem filhos (mais de 300 mil novas famílias nos últimos 30 anos); e d) do número de famílias monoparentais (mais do que duplica nos últimos 30 anos).

Quadro 2: Tipos de família em Portugal

Ano	Total	1 indivíduo	Casal sem filhos	Casal com filhos	Família monoparental	Outros
1960	2.356 982	253.848	-	-	-	-
1970	2.345.225	234.445	-	-	-	-
1981	2.924.443	379.245	-	-	-	-
1992	3 214 245	402.400	647.551	1.461.088	203.654	499.552
2001	3.575.544	548.290	715.189	1.547.920	274.446	489.700
2011	4.001.221	770.088	923.903	1.496.513	398.170	412.547
2021	4.137.178	960.259	1.012.633	1.385.150	429.968	349.167

Fonte: Adaptado de Pordata com base em dados do Instituto Nacional de Estatística.

²⁰ Por sua vez, este número é praticamente o dobro do de 1900, que era de cerca de um milhão e trezentos mil (Rosa & Vieira, 2003).

Ao invés, o número de casais com filhos reduziu pouco em números absolutos, embora tal signifique uma clara perda de peso relativo deste tipo de agregado familiar, dado o aumento significativo do número total de famílias. Por outro lado, sabemos que tem diminuído: a) a dimensão média das famílias (4,2 em 1900; 3,7 em 1960; e 2,5 em 2022);²¹ b) o número de famílias complexas; e c) o número de famílias numerosas.²²

Continuamos, pois, a ter a família nuclear²³ como modelo dominante, embora diminuindo o seu peso relativo. Contudo, predominam os filhos únicos (44% em 1991 versus 55% em 2013) e, em 2013, 60% dos filhos destes casais tinham entre 18 e 34 anos (média UE28 = 48%) e muitos deles não eram comuns a ambos os pais (Rosa, 2015). Assim, regista-se uma alteração simultaneamente quantitativa e qualitativa deste tipo de família.

No que respeita às famílias unipessoais, o seu aumento deve-se, sobretudo, a três tipos de fatores: a) o aumento do número de viúvos (viúvas, maioritariamente) devido ao forte processo de envelhecimento da população e aumento da esperança de vida; b) o acréscimo significativo do número de divorciados/separados; e c) o aumento do número de celibatários.

As famílias monoparentais, por sua vez, resultam maioritariamente de processos de divórcio/separação, tendo cerca de 85% delas a mãe como o elemento adulto.²⁴

O aumento do número de casais sem filhos inscreve-se num duplo processo: o da diminuição média do número de filhos por casal (são raras hoje as famílias numerosas e cada vez mais frequentes as famílias com um só filho), mas também o do surgimento cada vez mais tardio dos filhos. Neste sentido, a condição de casal sem filhos pode ser transitória ou definitiva.²⁵

Se, do ponto de vista das estruturas familiares, estas são algumas das mudanças mais significativas em meio século, do ponto de vista das práticas há também a registar alterações consideráveis (Quadro 3²⁶).

²¹ Rosa e Vieira (2003) e Pordata.

²² Passam de 25%, em 1900, para 17%, em 1960, e para 2%, em 2011.

²³ Aqui entendida como casal com filhos.

²⁴ Desde 1992 tem-se mantido entre os 85% e os 88%. Porém, nos últimos anos, tem vindo a aumentar o número de situações de guarda conjunta.

²⁵ Em rigor, este tipo de família inclui ainda os casais cujos filhos já abandonaram o lar, a chamada fase do ninho vazio.

²⁶ Os valores de vários destes indicadores em 2020 e 2021 revelam-se assaz atípicos, pelo que opto por apresentar os valores de 2019, ou seja, pré-pandemia.

Quadro 3: Casamentos, divórcios e nascimentos em Portugal

Ano	Total	Casamentos entre pessoas do mesmo sexo	Casamentos não católicos (%)	Divórcios	Divórcios por 100 casamentos	Divórcios por casamento civil (*)	Divórcios por casamento católico (*)	Nascimentos fora do casamento (%)
1960	69.457	-	9,2	749	1,1	680	68	9,5
1970	81.461	-	13,4	509	0,6	508	1	7,2
1981	72.164	-	26,0	5.843	8,9	2.295	4.532	9,5
1992	71.808	-	27,9	10.619	14,8	4.165	6.454	15,6
2001	58.390	-	37,5	18.851	32,3	7.579	11.272	23,8
2011	36.035	324	60,5	26.751	74,2	10.908	15.838	42,8
2019	33.272	677	69,2	20.421	61,4	9.931	10.466	56,8

Fonte: Adaptado de Pordata com base no Instituto Nacional de Estatística.

(*) Divórcio entre pessoas do sexo oposto.

Assim, se é verdade que o casal e o casamento, com e sem filhos, constituem a forma predominante de viver em família em Portugal e na Europa (Guerreiro et al., 2007), também é verdade que se assiste a uma informalização crescente das relações com uma diminuição acentuada do número de casamentos (quase menos 50 mil casamentos por ano entre 1970 e 2019) e um aumento das uniões conjugais de facto (4,4% em 2001 versus 11,2% em 2021²⁷), as quais, sendo transversais às diferentes faixas etárias, são, no entanto, mais comuns na população mais jovem e antes do nascimento do primeiro filho.²⁸ Paralelamente, Portugal passa a contar, desde 2011, com os casamentos entre pessoas do mesmo sexo, o que corresponderá, em parte dos casos, à legalização de situações de facto. Esta alteração da legislação permitiu, assim, conferir visibilidade social a uma situação que, contudo, apresenta reduzido peso estatístico (cerca de 1% dos casamentos).

Por outro lado, passamos de uma quase inexistência de divórcios em 1960 e 1970 (1,1% e 0,6%, respetivamente)²⁹ para uma taxa de 74% em 2011 e 61,4% em 2019 (ao longo da última década – anos 10 e início dos anos 20 do século XXI – temos alternado o primeiro com o segundo lugar nesta taxa no âmbito da União Europeia). A elevada taxa de divórcio/

²⁷ Dados de Pordata relativos à população com mais de 15 anos.

²⁸ Em 2012 metade dos casamentos resulta de uniões de facto, contra 13% em 2000.

²⁹ Só em 1975 é que uma revisão cirúrgica da Concordata com a Santa Sé permitiu o divórcio entre os casados pela Igreja Católica (até aí só o poderiam fazer em circunstâncias excecionais).

separação contribui para o surgimento de novas famílias (duas unipessoais ou uma unipessoal e uma monoparental, se existirem filhos), o que ajuda a explicar em parte o tão grande aumento do número de famílias. Sabemos ainda que muitas destas novas famílias se recompõem (Guerreiro et al., 2007; Lobo, 2009; Lobo & Conceição, 2003),³⁰ o que aumenta a diversidade e complexidade do tipo de famílias, com muitas destas a incluírem filhos de diferentes relacionamentos. Aliás, muitas situações de divórcio ou de monoparentalidade são, também elas, transitórias (Guerreiro et al., 2007).

Simultaneamente, assistimos a outra alteração profunda das práticas matrimoniais na medida em que estas deixam de ser realizadas maioritariamente no seio da Igreja Católica, passando de mais de 90% para menos de 1/3 entre 1960 e 2019. A este respeito, constata-se ainda uma maior taxa de divórcio entre os casados pela Igreja do que pelos casados pelo civil (Pordata).

Outra alteração prende-se com o aumento significativo do número de filhos nascidos fora do casamento, que passam de 8%, em 1980, para 56,8%, em 2019. Como salienta Maria João Valente Rosa (2015), assistimos a uma “dissociação entre nascimento e casamento” (p. 33). Contudo, a maioria destes nascimentos (cerca de 2/3) provém de casais, ou seja, de uniões de facto.

Maria João Valente Rosa (2015) sintetizou recentemente as transformações aludidas:

Por outro lado, e de todos os dados avançados, uma conclusão parece óbvia: continuam a existir “famílias”. Contudo, além de observarmos “famílias” com características muito diversas das do passado, novas formas de organização e de relação entre pessoas vão ganhando ênfase. Estas alterações alinham com uma mudança profunda da sociedade portuguesa, que se urbanizou e terciarizou, em que a individuação e a laicização ganharam espaço, que conta com uma população progressivamente mais qualificada e que vive, em média, mais tempo. É todo um novo ambiente, marcado pela dessacralização do casamento, pela desinstitucionalização das relações dos casais e pela desmatrimonialização dos nascimentos. (p. 36)

Em suma, o último meio século assistiu a alterações profundas nas estruturas e dinâmicas familiares em Portugal, as quais manifestam ainda diferenças em função de outros fatores aqui não abordados, como, por exemplo, a região ou a classe social.³¹ Nalguns aspetos, Portugal continua

³⁰ O número de famílias recompostas (ou reconstituídas) mais do que duplicou numa década, passando de 46 786, em 2001, para 105 763, em 2011.

³¹ Por exemplo, os casamentos católicos são mais representativos no norte do continente e as recomposições familiares através de recasamento são mais típicas dos grupos menos escolarizados, enquanto que elas ocorrem mais por união de facto nos grupos com maior escolarização.

a ser um país do sul da Europa; noutros, paradoxalmente, aproxima-se dos países do centro-norte europeu (A. Almeida et al., 1998; Guerreiro et al., 2007).

Um dos aspetos que a sociologia tem sublinhado é o do processo de individuação (Singly, 2006) que afeta as sociedades pós-modernas. Se, por um lado, esse acentuar da construção de uma identidade pessoal e reflexiva pode constituir um foco de tensões intrafamiliares (Singly, 2011), por outro, tem levado a um investimento crescente na educação dos filhos, desde logo ao forte apoio e escrutínio do seu processo de escolarização, tanto mais que aumentam as famílias com apenas um filho.

2.2. Mudança nos padrões escolares

Também no que respeita à escolarização são visíveis as alterações ao longo das últimas décadas. Temos de ter em conta que Portugal vem recuperando de um atraso atávico neste campo e com um percurso *sui generis*.

Portugal, por exemplo, foi dos primeiros países a decretar a escolaridade obrigatória e gratuita, em 1835, sendo, no entanto, dos últimos – à escala europeia – a cumpri-la, demorando cerca de um século.³² Os constantes avanços e recuos na legislação ajudam a explicar esta demora, assim como que o país tenha tido o seu primeiro Ministério da Instrução Pública em 1870, o qual será extinto ainda no mesmo ano, voltando entre 1890 e 1892, após o que só regressará em 1913, mantendo-se, com designações várias, até aos dias de hoje.³³

Não podemos esquecer-nos que, à entrada no século XX, Portugal se encontrava na cauda da Europa com quase 75% da população analfabeta. Este atraso motivou denúncias e debates calorosos ainda no século XIX por parte de grandes intelectuais da época. O país sairá do século XX na mesma posição relativa, embora já “só” com 9% de analfabetos (5% em 2011 e 3,1% em 2021), mas com níveis de literacia assustadoramente baixos (Ávila, 2007; Benavente et al., 1996; A. Costa, 2012).³⁴ Em meados da década de 50 do século XX cumpre-se a rede escolar que permite o acesso das crianças ao ensino primário (então de 3 anos para as meninas e de 4 anos

³² O acesso à cultura letrada nem sempre se fez por via da escolarização. A alfabetização constituiu uma via paralela e anterior, o que permitiu, por exemplo, que nos países nórdicos quase não houvesse analfabetos no início do século XIX, por imperativos ligados à religião protestante.

³³ Entre maio e dezembro de 1918 assumirá, excecionalmente, a condição de Secretaria de Estado.

³⁴ Patrícia Ávila (2007) define deste modo “a singularidade de Portugal: não só tem uma das distribuições de literacia mais baixas, como, simultaneamente, apresenta um dos maiores níveis de desigualdade interna” (p. 31). Os dados referem-se a 1998 e incluem 15 países europeus, Austrália, Canadá, Chile, Estados Unidos e Nova Zelândia.

para os meninos), mas só a partir de 1981 (ver Quadro 4³⁵) se atingem os 100% de crianças da respetiva faixa etária a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico. Por sua vez, os 2.º e 3.º ciclos (cuja obrigatoriedade de frequência foi decretada, respetivamente, nos anos 1960 e 1980) nunca atingirão este valor, e o 2.º ciclo só ultrapassará os 90% em 2008 e o 3.º ciclo em 2011.³⁶

Quadro 4: Taxa real de escolarização

Anos	Nível de ensino				
	Educação pré-escolar	Ensino básico			Ensino Secundário
		1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	
1960	0,9	80,4	7,5	6,1	1,3
1970	2,4	84,3	22,2	14,4	3,8
1981	17,8	100,0	41,1	26,2	12,4
1991	47,1	100,0	71,7	58,3	31,0
2001	74,8	100,0	87,0	86,8	62,5
2011	85,7	100,0	95,4	92,1	72,5
2021	90,4	97,4	89,0	42,6	85,1

Fonte: Adaptado de Pordata com base no Instituto Nacional de Estatística.

Hoje, com uma escolaridade obrigatória de 12 anos (decretada em 2009), sabemos que há cada vez mais jovens a montante e a jusante dela, pois entra-se cada vez mais cedo para o sistema de educação de infância (creches e jardins de infância) e prolonga-se cada vez mais os estudos para além do ensino secundário. Isto significa que a escola constitui atualmente uma forte componente do processo de socialização das crianças e dos jovens, uma condição social que tende a naturalizar-se de tal modo que se torna comum confundir a condição de criança ou jovem com a de aluno.³⁷ A evolução da escolarização nas últimas décadas convém ser vista sob um duplo ângulo: o interno e o externo, ou seja, o comparativo internacional.

³⁵ Percentagem de alunos matriculados no ensino pré-escolar, básico ou secundário, em idade normal de frequência desse ciclo, face à população dos mesmos níveis etários.

³⁶ Nota-se uma descida dos valores entre 2011 e 2020 para os três ciclos do ensino básico.

³⁷ José Alberto Correia (2008) e Manuel Matos (2008, 2009) usam apropriadamente a expressão "alunização".

Sob o primeiro, regista-se um avanço notável, conforme é ilustrado pelo Quadro 4. Se, por um lado, o ensino básico apresenta valores de escolarização mais elevados,³⁸ por outro, é nas franjas, ou seja, no pré-escolar e no secundário, que se verifica uma subida considerável, que parte dos cerca de 1% de taxa real de escolarização em 1961 para os mais de 90% e 80%, respetivamente, em 2020. Igual tendência se regista no ensino superior, que em 1980 tinha cerca de 80 mil alunos matriculados e em 2021 cerca de 412 mil (Pordata). Por sua vez, a percentagem do PIB dedicada à educação tem-se mantido entre os 3% e os 5% desde 1980 (em 1974 era de 1,3%; em 2020 estima-se 3,9%; em 2002 atingiu um pico de 5,1%).

Quadro 5: População por nível de escolaridade completo mais elevado

Anos	Nível de ensino						
	Sem nível de escolaridade	Ensino básico			Secundário	Médio	Superior
		1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo			
1960	66,6	29,7	-	-	3,0	-	0,6
1981	36,9	38,8	10,5	7,0	3,1	1,2	2,1
2001	18,0	30,2	13,8	16,3	13,3	0,8	7,6
2011	10,9	26,0	12,9	20,5	16,4	1,0	13,2
2021	5,9	22,3	9,6	17,8	23,5	1,2	19,8

Fonte: Adaptado de Pordata com base no Instituto Nacional de Estatística.

Os dados do Quadro 5,³⁹ por um lado, corroboram este esforço enorme de escolarização da população portuguesa; por outro, permitem colocá-los em perspetiva. Assim, constata-se que entre 1960 e 2021 a população sem nível de escolaridade completo baixou drasticamente, enquanto que a população com ensino secundário completo e com grau de ensino superior aumentou imenso.

A presente tabela, contudo, chama a atenção para outros dados que deverão ser lidos em paralelo. Assim, este enorme esforço de escolarização não impede que 28% da população ainda tenha em 2021, no máximo, o 1.º ciclo do ensino básico. Estes dados confirmam o atraso educacional

³⁸ Que deveriam estar consolidados nos 100%.

³⁹ População residente com mais de 15 anos.

histórico que há que ultrapassar, o que é confirmado por uma perspetiva comparativa que nos mostra que, em 2022, Portugal aparece em último lugar nos países da União Europeia com a população que tem, no mínimo, o ensino secundário completo. Igualmente interessante é percebermos que os 60,3% da população com este nível de escolaridade em 2022 contrastam com os 19,9% de 1992.⁴⁰ Isto significa que existe um fosso geracional profundo entre filhos e pais no que respeita à escolarização, algo que é sublinhado pelas investigadoras Ana Nunes de Almeida e Maria Manuel Vieira (2006) na sua análise sociológica do processo de escolarização em Portugal. Existe uma bipolaridade geracional no que respeita à escolaridade da população, o que constitui uma característica da formação social portuguesa.

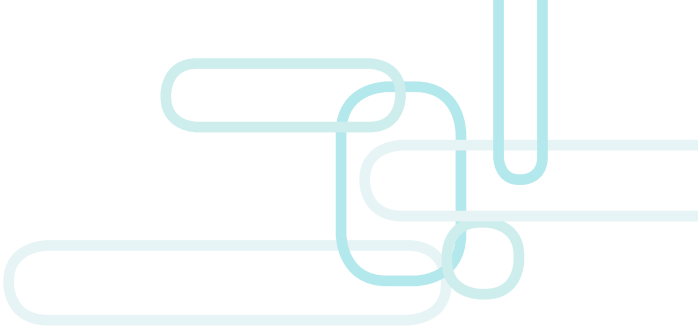
Sabemos ainda que os trajetos escolares das crianças e jovens são marcados por uma forte heterogeneidade. Se durante muito tempo a qualidade da oferta educativa variou em função, por exemplo, da geografia (compare-se a oferta em Lisboa com, por exemplo, a do Alentejo, de Trás-os-Montes ou das Regiões Autónomas há algumas décadas), a condição social – nomeadamente de género e de classe social – continua a ser marcante.

Atualmente verifica-se uma supremacia escolar das raparigas, em maioria nos ensinos secundário e superior (o que não impede a existência de cursos maioritariamente masculinos ou femininos); por outro lado, a condição de classe continua a ter um peso significativo no percurso escolar. Vejam-se, por exemplo, dados recentes da OCDE,⁴¹ segundo os quais Portugal era, entre 21 países da União Europeia em 2009, aquele que apresentava uma maior percentagem de alunos no ensino superior cujos pais possuem um nível de escolaridade baixo. Isto demonstra que o ensino superior se tem vindo a abrir a camadas cada vez mais heterogéneas da população e não é mais um ensino puramente elitista. Contudo, quando se cruza estes 54% de estudantes com os 82% de pais com aquele nível de escolaridade (também a maior percentagem neste conjunto de países), percebe-se que a taxa de acesso ao ensino superior é, para este grupo, de apenas 0,65, a qual contrasta com as taxas de acesso de 1,92 e 3,28 para os grupos com escolaridade média e elevada. Por outras palavras, o último grupo apresenta cinco vezes mais probabilidades de atingir o ensino superior do que o primeiro. Dito de outro modo: a condição social não determina o percurso escolar, mas influencia-o significativamente.

⁴⁰ População, neste caso, entre os 25 e os 64 anos.

⁴¹ In *Estado da Educação 2012*, Conselho Nacional de Educação, Tabela 4.3.12.

Em suma, como referi e A. Almeida e Vieira (2006) dão igualmente conta, Portugal vive um processo de aceleração da escolarização que visa recuperar um atraso significativo. O atual processo de escolarização acaba por cavar um fosso intergeracional no que respeita ao nível de escolaridade média e convive com percursos escolares marcados por uma forte heterogeneidade, a qual não deixa de estar associada a uma também forte diversidade social e cultural.



Síntese

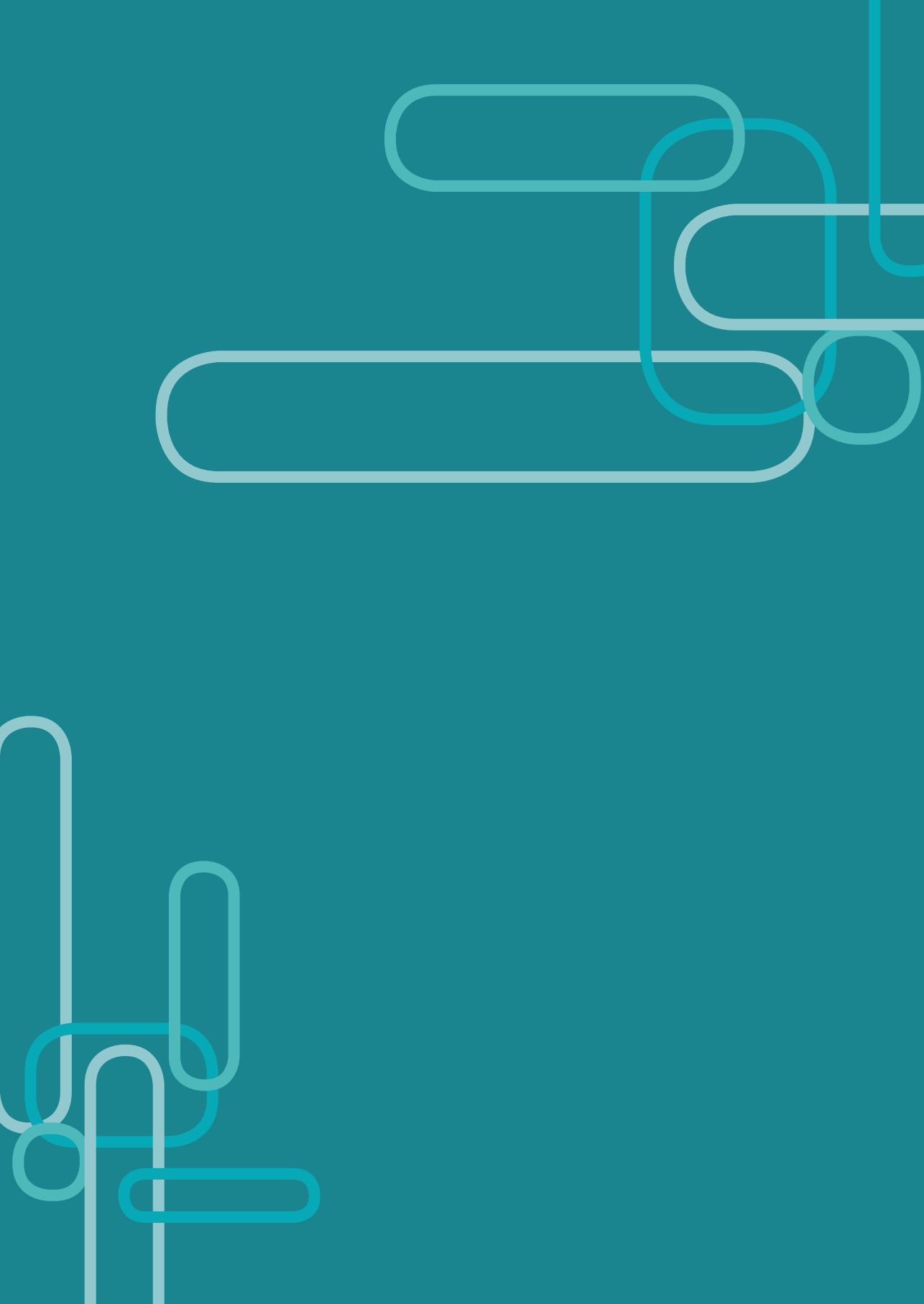
Vivemos tempos de forte mudança social. De tal modo que Beck (2017) propõe apelidá-la de metamorfose. Outros termos são ainda usados para a designar: transfiguração (mais do que reconfiguração) ou instantaneidade (mais do que aceleração) em vez de mudança, revolução ou crise. Andaremos mesmo a “brincar” aos deuses, segundo Beck (2017) e Harari (2015).

A sociedade portuguesa não constitui exceção. Também ela tem sofrido uma mudança significativa desde os anos 60 do século XX. Tão significativa que será, porventura, a maior da multissecular história portuguesa. E estará ainda entre as maiores a nível europeu nos tempos recentes. Esta mudança tem atingido todos os setores da sociedade, incluindo as dinâmicas e estruturas familiares, assim como o processo de escolarização.

Relativamente às famílias, como vimos, assistimos ao predomínio da conjugalização das relações, à dessacralização do casamento, à desinstitucionalização das relações dos casais e à desmatrimonialização dos nascimentos, a par da legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo.

Quanto à escolarização, assistimos a uma forte aceleração deste processo nas últimas décadas, com vista a atenuar o atávico atraso educacional do país. Na prática isto resultou num fosso geracional, ou seja, numa situação dual onde ainda existe fraca escolaridade e mesmo algum analfabetismo entre os idosos (em particular nas mulheres), o que contrasta com a escolarização prolongada dos jovens (sobretudo das raparigas), desde o pré-escolar ao ensino superior.

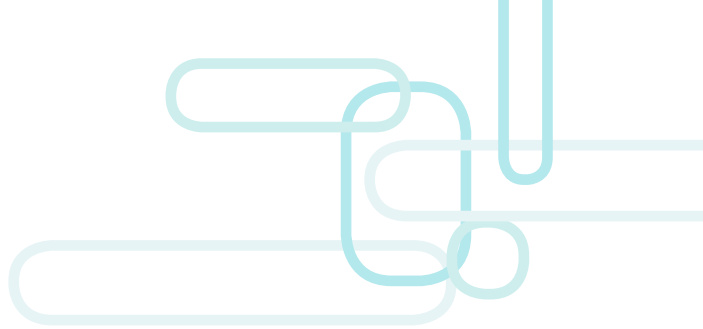
Em todos estes contextos as desigualdades sociais mantêm-se.





PARTE II.

DESAFIOS DA NOVA ESCOLA PARALELA: ESCOLAS, FAMÍLIAS E TIC



Conforme mencionado anteriormente, procuro, nesta parte, balizar algumas das questões que se colocam atualmente a propósito das complexas e dinâmicas relações entre duas instituições sociais centrais como a família e a escola, as quais ocorrem no contexto de uma era digital cada vez mais moldada por tecnologias de informação e comunicação em constante desenvolvimento. Como veremos, o olhar sociológico que procuro convocar para esta análise sublinha o cruzamento de novas e velhas desigualdades neste entrecruzar de interações sociais.

3. Do advento e dos efeitos da escola paralela

Os mass media, pelo seu próprio poder, e seja qual for a opinião que se tenha acerca do seu peso social e do seu valor cultural, modificaram profundamente as relações mútuas e múltiplas entre a criança, a família e a escola. (Porcher, 1978, p. 94)

Na sequência de algumas das transformações e seu impacto tecnológico, Louis Porcher, nos anos 1970, apelida de *escola paralela* os meios de comunicação de massa (ou *mass media*) e os (então) novos meios audiovisuais.⁴² Inclui nestes dispositivos os gira-discos, as cassetes áudio ou vídeo, e naqueles a imprensa escrita, a rádio e a televisão. Assumindo-se como sociólogo e pedagogo, centra a sua análise na relação entre a escola (e os professores) e os *mass media*. As famílias ficam na penumbra da sua estimulante análise.

⁴² Porcher (1977) atribui a designação de *escola paralela* ao título de um livro seu, o que ajudou a popularizar o termo, mas, em rigor, segundo o próprio, a expressão tem origem em Georges Friedmann (Porcher, 1978, p. 96).



Para Porcher (1977, 1978), trata-se de entender que tipo de relação é possível e desejável estabelecer entre a instituição escolar, enquanto transmissora da cultura "cultura", e a cultura de massa, instituída pelos *mass media*. Dito de outro modo: que relação entre a escola, tradicionalmente transmissora da cultura erudita e única fonte de acesso a este tipo de cultura para os estratos desfavorecidos da população, e os *mass media*, que chegavam progressivamente a todos os lares? Trata-se também da relação entre um tipo erudito de cultura, típico dos estratos privilegiados da população, e a *cultura de mosaico* (como a designaria Abraham Moles), de consumo imediato, veiculada pelos *mass media*, em particular pela televisão. Trata-se ainda da relação entre um papel universalista da escola e um duplo efeito dos *mass media*, que já se ia tornando visível: a emergência de uma tendência homogeneizadora, com o advento da chamada cultura de massa(s), e uma diversificação da oferta que poderia ser apropriada livremente por cada um (conduzindo, aliás, ao que hoje apontamos como constituindo um certo *tribalismo* ou *guetização* cultural).

Porcher (1977) convoca, como não podia deixar de ser, Marshall Mac Luhan para estabelecer uma análise crítica da relação entre a escola e os *mass media*. Assim, segundo ele, embora se vivesse cada vez mais na era da Galáxia de Marconi (com o desenvolvimento da eletricidade e das comunicações eletrônicas, que possibilitavam a emergência da aldeia global), a escola e sua pedagogia continuavam ligadas ao mundo da escrita impressa ou da Galáxia de Gutenberg:

A pedagogia contemporânea, segundo Mac Luhan, não corresponde à idade da electricidade: ficou na idade da escrita. (...) Esta imobilidade que caracteriza a instituição escolar condena-a a não estar à altura de assumir as tarefas que deveriam ser as suas na idade da electrónica. (pp. 45-46)

Sublinha Porcher (1977), ainda na esteira de Mac Luhan, que o encontro da escola com os meios de comunicação de massa acontecia fora da escola ou, pelo menos, "longe dos mestres da escola (quer dizer, dos docentes)" (p. 48).

Outra ideia basilar de Mac Luhan, lembra-nos Porcher (1977), é a de que o meio (o *medium*) constitui a mensagem. Por outras palavras, existe uma gramática própria na comunicação ligada à especificidade de cada meio, seja ele a televisão, a rádio, a imprensa escrita, a fotografia, o cinema ou até o corpo e a voz do professor. O desafio para a escola seria conseguir entender e incorporar tais gramáticas. O próprio Mac Luhan é acutilante na sua apreciação da escola a propósito dos usos possíveis da televisão. Diz-nos ele:

Não se utilizará [a televisão] certamente para apresentar cursos convencionais ou para imitar a atmosfera de uma sala de aula tradicional. O facto de cursos de tipo magistral aparecerem frequentemente na televisão escolar mostra bem como a humanidade avança caoticamente em direção ao futuro com os olhos no passado visto por um retrovisor. (Mac Luhan citado em Porcher, 1977, p. 48)

Assim, para Porcher (1977, 1978), o importante é que a escola incorpore crítica e criativamente os novos meios audiovisuais e suas gramáticas de modo a não perder o comboio. Isto implica um trabalho junto dos professores, os quais deverão aprender a usar pedagogicamente estes novos tipos de meios. Revolução tecnológica não significa, contudo, inovação pedagógica. Entende-se, assim, que Porcher sublinhe o alerta de Piaget para quem, a este propósito, “o problema da formação dos professores constitui o problema-chave” (citado em Porcher, 1978, p. 108). Torna-se importante que a escola se constitua num espaço onde se aprende a usar criticamente os *mass media* (para falar, de momento, apenas nestes meios tecnológicos), de modo a que todos nos tornemos selecionadores conscientes de informação e utilizadores ativos dos meios ao nosso dispor. Não é por acaso que nestes mesmos anos 1970 se começam a pensar novas funções para o professor que vão além da de transmissor de conteúdos. Convencionou-se apelidá-las então de *novos papéis do professor*, nomeadamente os de: 1) colaborador na investigação e agente de inovação pedagógica; 2) facilitador da aprendizagem; 3) tecnopedagogo; 4) co-avaliador; e 5) membro especializado de uma equipa pedagógica (A. Simões, 1979). Relativamente ao papel de *tecnopedagogo*, António Simões define-o assim: “Com o termo tecnopedagogo, pretende-se sublinhar o papel particularmente importante que o professor virá a ter de desempenhar no domínio da tecnologia do ensino, no que se refere, em especial, ao emprego dos meios técnicos” (p. 149). Para Simões, este papel desdobra-se em competências diversas como o professor saber usar os novos meios técnicos ao dispor (naquela altura, isso significava gravadores áudio e vídeo ou acetatos e retroprojetores, entre outros), mas também saber ensinar os alunos a eles próprios se tornarem utilizadores da nova tecnologia. Simultaneamente, Simões põe o acento tónico no desenvolvimento da capacidade crítica quanto à seleção e uso da informação através dos novos meios tecnológicos de então. Esta capacidade deve existir nos professores e ser estimulada nos alunos. Trata-se de, como sublinha, contribuir para *aprender a informar-se* e não tanto *aprender informações*, ou seja, “o papel do professor consistirá mais em pôr o aluno em contacto com os meios técnicos de informação do que em fornecer-lhe ele mesmo informações” (p. 153). Acrescentaria: aprender a

usar pedagogicamente a tecnologia na escola, seja qual for a tecnologia. Por outras palavras: o professor simultaneamente como tecnólogo e como pedagogo. Isto significa, note-se, deixar de ver o professor como um mero transmissor de conteúdos para o tornar crescentemente num facilitador da aprendizagem; passar gradualmente de um agente de ensino para um agente de aprendizagem; ou, talvez mais exatamente, torná-lo num duplo agente (de ensino e de aprendizagem) com a ênfase cada vez mais colocada na segunda vertente desta dupla agência.

Note-se que nem todos os cinco novos papéis do professor enunciados por A. Simões terão vingado ou, pelo menos, tido o mesmo desenvolvimento. Não cabendo aqui uma avaliação deste movimento, lembro que eu próprio avento mais tarde (P. Silva, 2003) a hipótese de se considerar a capacidade para lidar com a diversidade sociocultural dos alunos e a capacidade de relacionamento com as suas famílias (e sua diversidade) como, por analogia, novíssimos papéis do professor.⁴³

Dito ainda de outro modo: a questão que se coloca é a escola não virar as costas aos novos meios audiovisuais, mas aprender a incorporá-los no processo de ensino-aprendizagem e a promover um olhar crítico perante a sua utilização (J. Melo & Tosta, 2008; Pinto, 2002; Porcher, 1977; Tedesco, 2000).⁴⁴ Segundo Porcher (1978) ainda, "Tudo concorre assim para evidenciar a dupla presença dos media no domínio educativo: como meios de ensino, por um lado, como matéria a ensinar, por outro" (p. 106). É também este o sentido da mensagem de Manuel Pinto em *Televisão, Família e Escola* (2002) num dos raros textos que perpassa então por esta relação triangular. É certo que, para Pinto,

a televisão é um assunto de família. Desde logo porque é lá que ocorre o grosso do consumo, quer de adultos quer de crianças. Mas ela é uma questão de e na família porque se foi convertendo num factor de estruturação do tempo e até dos espaços familiares. (p. 38)

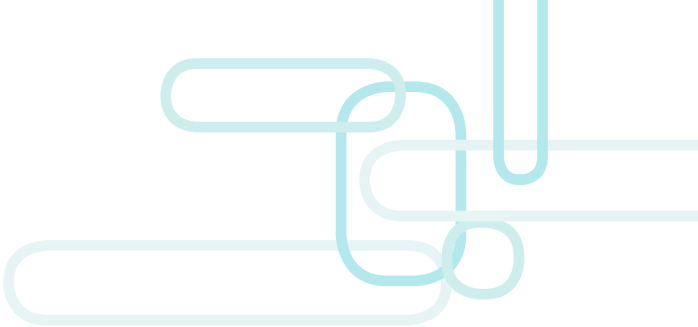
A televisão no lar, lembra, tanto pode ser utilizada como meio de ocupação individual (por exemplo, como a *avozinha electrónica* ou como *baby-sitter* das crianças), como de visionamento coletivo e de conversas familiares. Pinto (2002) propõe, assim, que se considerem três frentes: a da dimensão educativa da televisão; a do tratamento da educação na televisão; e a da educação para um uso crítico e inteligente da televisão.

⁴³ Perrenoud, nas suas *Dez Novas Competências para Ensinar* (2000), inclui algumas das anteriores, mas também a do relacionamento com as famílias.

⁴⁴ Tedesco (2000), por exemplo, fala numa "linha de acção educativa baseada na formação para o uso crítico desses meios" (p. 77).

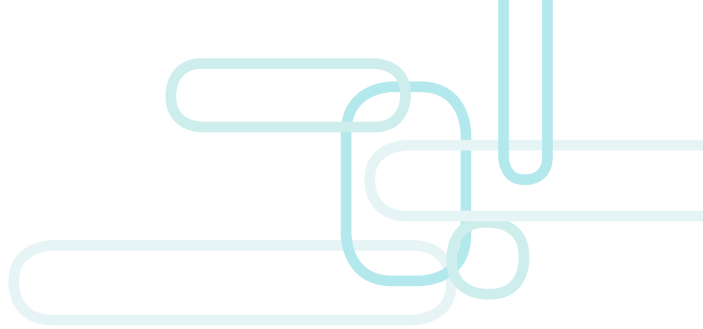
José Melo e Sandra Tosta (2008), dois especialistas brasileiros, na sua sistematização sobre a relação entre “mídia” e educação, oferecem uma reflexão que toca nestes e noutros pontos. Segundo eles, “calcula-se que nas últimas três décadas a humanidade produziu um volume de informações maior do que nos cinco mil anos precedentes e, em breve, isso será duplicado a cada quatro anos” (p. 58). Formulam do seguinte modo o que consideram ser um dos grandes desafios para a educação por parte do que designam como *tecnocultura*: “Talvez esteja aí o maior desafio da Educação de hoje: incentivar o uso das tecnologias digitais, e, ao mesmo tempo, não permitir que o conhecimento se forme fragmentado, supérfluo e vazio” (p. 58). Este constitui um dos grandes desafios da humanidade atualmente: mais do que sabermos como articular a cultura erudita com a cultura de mosaico, trata-se de sabermos como converter tanta informação em conhecimento, ou, dito ainda de outro modo, como articular a enorme produção de conhecimento com a sua especialização crescente.⁴⁵

⁴⁵ Stanislaw Lem, um escritor de ficção científica polaco, usa, a este respeito, a seguinte metáfora: cavamos cada vez mais fundo, mas mais estreito. Cada época tem os seus desafios para os quais a humanidade tem vindo a encontrar respostas mais ou menos satisfatórias. Hoje em dia temos ao nosso dispor supercomputadores que permitem tratar massas de informação cada vez maiores e mais rapidamente. Continuam a ser uma solução parcial para o desafio em causa.



Síntese

O advento do período que Mac Luhan apelidou de Galáxia de Marconi trouxe consigo novos desafios. Em particular, a disseminação dos meios audiovisuais e dos *mass media* colocou a escola – sua organização e pedagogias – sob os holofotes da vida social. As próprias famílias se viram desafiadas, em particular pela televisão. Os vários contributos acima inventariados, com particular relevo para o de Louis Porcher, sublinham que virar as costas ou enterrar a cabeça na areia não constitui uma solução. A instituição escolar, em particular, passa a ter de (con)viver com os novos meios tecnológicos que marcam cada vez mais a sociedade na qual ela se insere e da qual faz parte. Como vimos, torna-se importante que a escola passe a incorporar no seu seio os novos artefactos tecnológicos e suas (novas) gramáticas, quer enquanto meios/instrumentos à sua disposição, quer também enquanto objeto de ensino. Isto implica novos papéis do professor e, logo, o repensar da própria formação de professores, a qual adquire uma nova centralidade. A escola deve, em suma, contribuir para formar cidadãos utilizadores dos novos meios à sua disposição, mas também cidadãos que sejam utilizadores críticos dos mesmos, assim como consumidores igualmente críticos das cada vez maiores massas de informação doravante disponíveis.



4. Da nova escola paralela e dos contextos de socialização múltipla

Se os anos 1960 e 1970 tornaram visíveis os meios audiovisuais, com particular destaque para o papel da televisão, a segunda metade dos anos 1980 vai fazer o mesmo com os meios digitais. Primeiro com o computador e, mais tarde, com a internet.

Juan Carlos Tedesco (2000) ensaia uma análise das características individuais de meios tecnológicos como a televisão, o telefone e o computador. Sintetiza assim o seu pensamento sobre a articulação entre estas várias tecnologias – “novas” e “velhas” – e a educação:

Assim como a informação, só por si, não leva ao conhecimento, a mera existência de comunicação não implica a existência de uma comunidade. As tecnologias oferecem-nos informação e possibilitam a comunicação, condições necessárias do conhecimento e da comunidade. Mas a construção do conhecimento e da comunidade é tarefa das pessoas e não do equipamento tecnológico. É aqui que se situa, precisamente, o papel das novas tecnologias na educação. A sua utilização devia libertar o tempo que agora é gasto em transmitir ou comunicar informação, permitindo que esse tempo fosse dedicado à construção de conhecimentos e vínculos sociais e pessoais mais profundos. (p. 84)

O certo é que as chamadas TIC se desenvolveram tanto e tão rapidamente que se banalizaram e viram ser-lhes retirado por muitos o epíteto de “novas” que ostentavam inicialmente. O advento da sociedade em rede, que tem na internet simultaneamente um instrumento e um símbolo (Castells, 2005), trouxe desafios novos, desde logo às escolas e famílias e respetiva interface.

Quando surgiu em Portugal, em meados dos anos 1980, o projeto Minerva – ligado à introdução dos computadores nas escolas – tinha como uma das suas grandes preocupações a formação de professores. Por um lado, prepará-los enquanto utilizadores de um meio tecnológico que desconheciam; por outro, formá-los para um enquadramento pedagógico do uso deste instrumento.

O pressuposto é que – como já afluído na secção anterior – pode haver usos não pedagógicos ou mesmo antipedagógicos das tecnologias. Este e outros projetos posteriores centraram-se nos usos do computador na escola (por alunos e professores) e não tanto no lar ou na articulação entre este e a escola.

Estes novos meios tecnológicos – esta *nova escola paralela* – apresentam uma especificidade que os distingue dos anteriores: a possibilidade de criação, de interatividade e de autonomia. Isto traz desafios tremendos para a escola, mas também para as famílias. Já não se trata “apenas” de (aprender a) seleccionar informação (as *fake news* não são novidade, mas sim a sua dimensão), mas também do acesso a instrumentos e meios que permitem criar (texto, imagens, música, etc.) e interagir com terceiros, por reacção ou por sua própria iniciativa. Permitem também o desenvolvimento de uma aprendizagem informal ao ritmo e de acordo com os interesses de cada um. Os desafios e as responsabilidades atingem tanto a escola como as famílias.

Um dos traços que distinguirá a escola paralela da *nova escola paralela* é que estamos perante uma *geração eletrónica*⁴⁶ “largamente socializada nas novas tecnologias, rodeada de ecrãs, desde o ecrã da televisão e do computador, passando pelos pequenos ecrãs do telemóvel, do leitor de mp3 ou pelo ecrã da consola de jogos portátil”, apontando para um grupo caracterizado por “uma utilização em rede e em regime de multitarefa dos vários *media*”, mas sempre através de uma “forma marcadamente individualizada” (Espanha, 2012, p. 42). Segundo Rita Espanha (2012), assistimos ao fim da rua como espaço de socialização e autonomia, constituindo-se a internet e os telemóveis em meios de aprofundamento da sua autonomia, assim como em “formas de exercitar e sedimentar uma identidade pessoal e social em formação” (p. 42). Glosando Castells, que afirmava que a internet é o tecido das nossas vidas, Espanha afirma que as nossas vidas são o tecido da internet (p. 50). Estamos, segundo esta autora, perante uma nova realidade onde o convívio quotidiano das crianças e jovens com as novas tecnologias se faz sobretudo por uma aprendizagem informal,⁴⁷ pelo que alerta para a “crescente importância do *learning by doing*” (p. 50), o que não deixa de constituir um interessante reencontro com John Dewey e as pedagogias ativas. Outro sinal dos tempos, segundo ela, é que se assiste ainda a uma interpenetração crescente entre o mundo *online* e o mundo *offline*, mundos que não podem, assim, ser mais pensados em termos dicotómicos:

⁴⁶ Ou geração digital ou *e-generation*.

⁴⁷ Já víamos a sua importância anteriormente.

Eles são apenas e só “mundo”, neste caso o mundo dos jovens e crianças, o seu contexto, o local, o ambiente onde se desenvolve a sua actividade mais típica, mais relevante, mais significativa, especialmente na adolescência: “comunicar”, preferencialmente entre pares. Os contextos de pesquisa deverão centrar-se, cada vez mais, neste aspecto. (p. 50)

Também Ana Nunes de Almeida e colegas (2015) salientam esta característica:

Em suma, há uma forte associação entre os interesses *offline* das crianças, as páginas web que visitam e as atividades que realizam *online*. É um resultado que evidencia como os territórios “real” e “virtual” tendem a fundir-se através de um reportório intrincado e permanente de atividades desenvolvidas pelas crianças. (p. 162)

Este grupo de investigadores fala, assim, em *fronteiras porosas* entre o *online* e o *offline*.

À especificidade desta tecnologia acresce a sua vertiginosa disseminação (veja-se, por exemplo, o caso dos telemóveis, em particular dos *smartphones*). Hoje em dia as crianças são confrontadas cada vez mais precocemente com estes dispositivos, desde logo em casa. Daqui resultam várias consequências.

Uma delas prende-se com os contextos de socialização e a sua sequência tradicional. Segundo Peter Berger e Thomas Luckmann (1966/1983, p. 175),

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade.

É conhecida a sequência família/escola/trabalho como correspondendo a três importantes contextos socializadores do indivíduo, os quais tendiam a surgir na vida dos humanos por esta ordem. Contudo, também aqui se vem registando uma importante alteração. E não apenas porque estes contextos coexistem com outros como os grupos de pares, os *mass media* ou as TIC.

Juan Carlos Tedesco (2000) sustenta que vivemos num período caracterizado por um *défice de socialização*. Segundo ele,

um dos problemas mais sérios que enfrenta, actualmente, a formação do cidadão é o que poderemos chamar o “*défice de socialização*” que caracteriza a sociedade actual. Vive-se um período em que as instituições educativas tradicionais – e em especial a família e a escola – estão a perder a capacidade de transmitir, eficazmente, valores e modelos culturais de coesão social. (pp. 35–36)



Fará mais sentido, no entanto, colocar a questão não tanto em termos de défice, mas de proliferação, de concorrência ou de multiplicação de contextos socializadores com os quais a criança tende a interagir cada vez mais cedo. O próprio Tedesco (2000) reconhece esta precoce proliferação quando afirma, noutro trecho da mesma obra, que “tanto os grupos, como as opções pré-definidas a que a criança é exposta, tendem a diferenciar-se, a multiplicar-se e a modificar-se a uma velocidade sem precedentes” (pp. 37–38), o que conduz a “uma espécie de secundarização da socialização primária e de primarização da socialização secundária” (p. 91). Tedesco aproxima-se, assim, da tese de Bernard Lahire (2003, 2007), segundo a qual tendemos a ser submetidos a uma *socialização múltipla*. Esta corresponde a um compósito de fatores socializadores que se mesclam numa dose singular em cada indivíduo e cuja composição varia ao longo da vida. A ideia de sequência (de contextos socializadores) tende, assim, a ser matizada, mais do que eliminada. O próprio Lahire (2003), que continua a conceder um lugar central à família, o lembra:

Mas a sucessão ou “superposição” primária-secundária é frequentemente posta em questão pela acção socializadora muito precoce (e, nalguns casos, cada vez mais precoce) de universos sociais diferentes do universo familiar ou de actores estranhos ao universo familiar. Acontece assim com a experiência da ama (alguns dias ou algumas semanas após o nascimento), da creche (alguns meses após o nascimento da criança) ou do jardim de infância (a partir da idade de 2 anos). (p. 41)

Aliás, segundo este autor, “a experiência da pluralidade dos mundos tem todas as hipóteses, nas nossas sociedades ultradiferenciadas, de ser precoce” (Lahire, 2003, pp. 41–42). E é esta multiplicidade de contextos socializadores que nos torna num *ator plural*, fazendo parte da condição deste a possibilidade de se defrontar com experiências contraditórias: “Um actor plural é, portanto, o produto da experiência – muitas vezes precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogéneos” (p. 46). E Lahire refere explicitamente os contextos socializadores aqui privilegiados:

Entre a família, a escola, os grupos de casais, as múltiplas instituições culturais, os media, etc., que são muitas vezes levados a frequentar, as crianças das nossas formações sociais são cada vez mais confrontadas com situações heterogéneas, concorrentes e, por vezes mesmo, em contradição umas com as outras do ponto de vista dos princípios de socialização que elas desenvolvem. (p. 34)

Para Lahire (2007), note-se, a experiência contraditória não provém apenas da relação entre distintas instituições socializadoras, as quais podem assentar em princípios socializadores diferentes. Cada uma delas, também,

pode ser heterogênea. A começar pela família: *“la homogeneidad del universo familiar se presupone con demasiada frecuencia pero se demuestra raramente”* (p. 27).

Estas reflexões de Tedesco e Lahire prendem-se com o facto de as crianças e jovens tenderem a passar cada vez mais tempo na instituição paraescolar, pré-escolar e escolar. Por um lado, as crianças tendem a entrar cada vez mais cedo para a creche ou o jardim de infância; por outro, os jovens veem o tempo da escolaridade obrigatória ser alargado; por outro ainda, cada vez mais jovens vão além desta escolaridade. Daqui decorrem alguns desafios, se não mesmo também algumas perplexidades.

Um dos desafios é a (con) fusão da condição de criança/jovem com a de aluno. Este processo de *alunização* (Correia, 2008; Correia & Matos, 2001; Matos, 2008, 2009) das crianças e jovens tende a naturalizar esta experiência e a dificultar a dissociação das duas condições. Outro é o facto de se passar cada vez mais tempo na instituição escolar ou paraescolar, mas o que lá se aprende ficar cada vez mais rapidamente obsoleto, o que constitui um dos paradoxos da relação entre escola e sociedade nos tempos atuais. Contudo, a educação escolar, enquanto momento de educação formal em tempos de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida, vai surgindo como um alicerce para uma posterior educação não formal realizada com recurso aos meios digitais através de percursos individuais de construção de um *currículo pessoal de aprendizagem* (J. Viana & Peralta, 2020), o que ocorre num contexto em que, “não existindo um processo concreto de ensino, é o próprio sujeito que se ensina a si próprio, fundindo-se o ensinar e o aprender” (p. 151). Este contexto, de onnipresença das TIC na vida quotidiana, induz efeitos que podem ser caracterizados do seguinte modo:

Hoje predomina o uso regular, natural e espontâneo da Internet, sobretudo a partir de dispositivos móveis, em ambientes caracterizados pela mobilidade, flexibilidade, conectividade, ubiquidade e serendipity, que contribuem para a caracterização do contexto contemporâneo geral e dos contextos de aprendizagem que se geram em diversas dimensões. Numa sociedade que “se move no sentido de uma época pós-industrial e pós-moderna” (Hargreaves, 1998, p. x), a educação (formal) parece continuar a ser analógica, apesar do reconhecimento das oportunidades que as tecnologias digitais criam à aprendizagem e, por inerência, ao currículo. (p. 138)

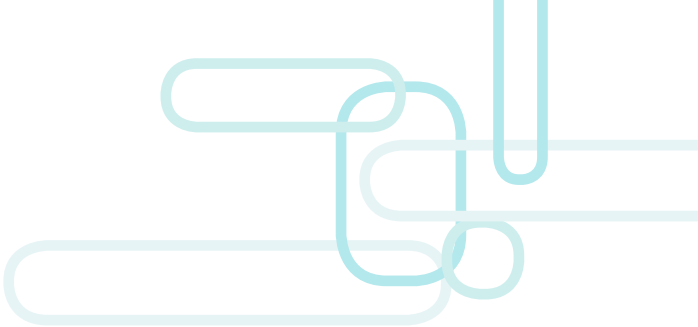
Outro desafio ainda é o que alia o processo de acesso a uma cada vez maior informação a um outro processo, mais subterrâneo, de descrença no futuro. Afirmam-no Bauman (2017, pp. 34–35): “Enquanto os nossos antepassados recentes ainda acreditavam que o futuro era o mais seguro

e promissor depósito das suas esperanças, nós tendemos a projectar nele, essencialmente, os nossos múltiplos medos, ansiedades e preocupações", mas também João Ruivo e Helena Mesquita (2013, p. 20):

Os educadores têm vivido, na primeira década deste século, um inacreditável paradoxo: assistem a uma aceleração sem precedentes do desenvolvimento das ciências e das tecnologias, a par de um decréscimo de fé e de esperança na própria ideia de progresso.⁴⁸

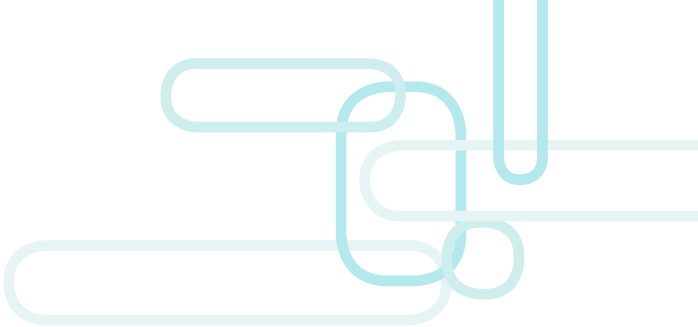
Outro desafio do advento da nova escola paralela, ou da era digital, é o que remete para a relação de adultos e de crianças/jovens com estes meios tecnológicos.

⁴⁸ Duas ideias base do Iluminismo parecem, assim, ser desafiadas nestes últimos parágrafos: a ideia de progresso (no sentido de um futuro necessariamente melhor) e de um conhecimento enciclopédico que permita abarcar todas as formas de conhecimento (um pouco à semelhança do papel que Comte atribuía à sociologia, essa super-ciência que abarcaria o conhecimento de todas as outras ciências).



Síntese

A metamorfose pela qual o nosso mundo passa é também de índole tecnológica. Os meios eletrónicos analógicos deram rapidamente origem aos digitais. A internet, como víamos, torna-se simultaneamente no instrumento e no símbolo da sociedade em rede; o *smartphone* tornou-se no artefacto mais rapidamente disseminado em toda a história da humanidade. Deparamo-nos doravante com novas potencialidades, novas gramáticas, novas redes de socialização. Os contextos crescentes de socialização múltipla (de onde sobressai o convívio cada vez mais precoce com as diversas tecnologias de informação e comunicação) transformam-nos em atores plurais. Escolas e famílias passam, mais uma vez, a ter de incorporar os novos artefactos como instrumento de ajuda, mas também como objeto que requer novas aprendizagens e um sentido crítico. Passam ainda a possibilitar uma apropriação cada vez mais individual através da construção de um currículo pessoal de aprendizagem.



5. Nativos digitais *versus* imigrantes digitais?

Um dos efeitos do contacto cada vez mais precoce das crianças e jovens com as TIC é que aprendem a lidar com elas fácil e rapidamente. As TIC tornam-se instrumentos banais do seu quotidiano e as crianças e jovens tendem a transformar-se em *nativos digitais* (Prensky, 2001). Os adultos, pelo contrário, veem surgir estes novos objetos como algo estranho e que vão ter de aprender a usar, nalguns casos (cada vez mais) como instrumentos de trabalho. É sintomático, a este respeito, o testemunho de Patrícia Dias (2014, pp. 93–94):

Eu, que já faço parte da geração net, que tive o primeiro telemóvel ainda adolescente, e que sou interpelada com frequência pelos meus pais para os ajudar a lidar com os seus próprios computadores e telemóveis, começo a sentir-me com mais frequência do que me agrada uma imigrante digital junto dos meus filhos, para quem já todas as tecnologias são – e, se não são, deviam ser – *touch* e *smart*.

No contexto escolar é clássica a incomodidade que esta situação traz a muitos professores. Uma das bases da autoridade tradicional destes, erigida em dogma, é a suposta superioridade do seu saber face ao dos alunos. Esta autoridade é minada quando se trata do uso das TIC. Esta constitui, aliás, uma das razões da resistência inicial de muitos docentes ao uso do computador e outros meios afins no processo de ensino-aprendizagem. Não bastaria a resistência “natural” de muitos perante a dificuldade intrínseca à aprendizagem do uso de uma nova tecnologia, quando, ainda por cima, o têm de fazer perante e/ou com alunos que se prontificam a ajudá-los nessa aprendizagem. Os professores, que ensinam, não deveriam relear aprender. Mas torna-se (mais) difícil fazê-lo num contexto destes. Acaba por ser a própria profissionalidade docente a ver-se equacionada. É certo que, com o passar do tempo, os jovens professores tendem a tornar-se, também eles, nativos digitais.

Um dos “novos papéis do professor”, equacionado nos anos 1970, como referido anteriormente, é o de *tecnopedagogo*, alguém que domina minimamente, enquanto utilizador, o manuseio do instrumento tecnológico em causa (um computador, por exemplo), mas também alguém que tem competências para enquadrar pedagogicamente o seu uso no processo de ensino-aprendizagem. Outro destes “novos papéis do professor”, como também referido, é ele ser encarado como *facilitador da aprendizagem*, mais do que como um transmissor de conteúdos. Trata-se de uma competência que decorre da especificidade da sua própria formação: a pedagógica. Por outras palavras: nesta perspetiva, o professor é alguém que ajuda o aluno a estruturar a sua própria aprendizagem independentemente do(s) meio(s) e fonte(s) de informação. Desloca-se o acento tónico da perspetiva do professor enquanto agente de ensino para a do professor enquanto agente de aprendizagem, de um *sage on the stage* para um *guide on the side*. Neste sentido, o facto de um docente saber mais ou menos do que um aluno sobre um determinado tópico torna-se relativamente irrelevante (ou, pelo menos, menos relevante).

O tipo de situação acima descrito é igualmente válido para muitas famílias, onde muitas crianças e jovens desenvolvem competências tecnológicas mais rapidamente do que os adultos. Diz-nos Tito de Morais (2012, p. 76):

No que toca à internet, telemóveis, computadores e tecnologias de informação e comunicação em geral, os adultos de hoje vêem-se confrontados com uma realidade – quiçá única na História da Humanidade – para a qual, no meu ponto de vista, não se encontram preparados. Hoje, os nossos filhos e os nossos alunos percebem muito mais da tecnologia que a generalidade dos seus pais e professores.

Tem-se falado, assim, no que respeita às TIC, de um *fosso geracional* a propósito da relação entre aqueles que desde cedo aprendem a conviver com estas tecnologias e aqueles para quem as TIC constituem um mundo estranho que tarda a entranhar-se. Marc Prensky (2001) batiza o primeiro grupo de *digital natives*, na medida em que “*Our students today are all ‘native speakers’ of the digital language of computers, video games and the Internet*” (p. 1), e rotula o segundo de *digital immigrants*, justificando assim o epíteto:

So what does that make the rest of us? Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, Digital Immigrants. (pp. 1–2)

A distinção operada por Prensky (2001) tornou-se uma referência; logo, alvo de apreciações críticas (A. Almeida et al., 2011; Thomas, 2011). O

critério de base de Prensky é etário e aponta para a ideia de um *fosso geracional* a propósito da literacia digital, um fosso que assume como sendo típico da era digital (um *digital gap* ou um *digital divide*). O assunto, porém, é mais complexo e levanta problemas vários, pelo menos do ponto de vista sociológico.

Por um lado, a investigação mostra que as crianças e jovens nas sociedades avançadas estão, de facto, familiarizados com os novos artefactos tecnológicos, mas a grande maioria deles como utilizadores e não tanto como especialistas. Dois testemunhos: 1) "*Children are digital natives, but to some extent*" (Chaudron, 2015, p. 13)⁴⁹; e 2)

Sucesivos estudios han llegado a la misma conclusión: todos o la inmensa mayoría de los jóvenes se mueven con naturalidad entre la tecnología, manipulan los dispositivos, se enganchan a los videojuegos, consumen audio y vídeo sin fin o se cuelgan de las redes sociales, pero eso no los convierte en usuarios avanzados. (Fernández Enguita & Vázquez Cupeiro, 2016, p. 17)

Por outro lado, levanta-se a questão de se a relação com as TIC não é atravessada por uma clivagem que vai além da estrutura etária. E sublinhe-se que, do ponto de vista sociológico, o próprio conceito de geração não se esgota na idade. A condição de classe, de género ou étnica, para além da própria geografia, podem fazer a diferença. Como lembra Maurice Angers (2008, p. 32), "a idade não é um critério concludente para circunscrever uma mesma geração. É preciso, sobretudo, termos vivido acontecimentos e experiências comuns durante a nossa juventude". Deste ponto de vista, a idade constitui um fator a ter em conta, mas não é o único e nem sempre o mais importante. Na realidade, o ser-se um nativo ou um imigrante digital parece passar mais por um processo de construção do que por um dado adquirido, por uma gradação ao longo de um *continuum* do que por uma situação dicotómica. E o imigrante digital, nos próprios termos de Prensky (2001), não é um analfabeto digital ou um infoexcluído. Ele próprio se considera um imigrante digital.

E o facto de uma situação ser significativa ou até dominante não implica que possa ser generalizada. Não pode ser automaticamente aplicada a todos. Os conceitos de nativo e de imigrante no contexto digital, por sugestivos que sejam, podem ser enganadores. Têm de ser utilizados com o devido cuidado.

Há que acautelar, assim, a dicotomia de filhos nativos *versus* pais imigrantes ou de alunos nativos *versus* professores imigrantes. E os professores

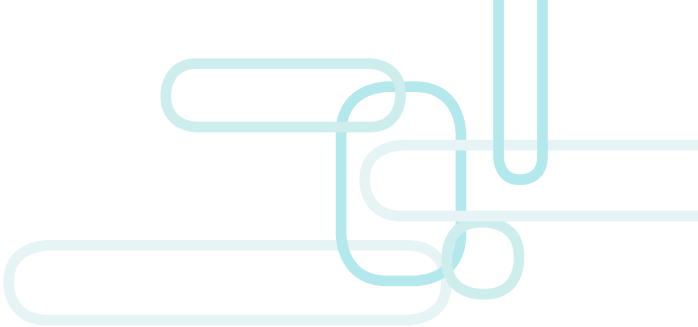
⁴⁹ Existe relatório mais recente: Chaudron, Di Gioia e Gemo, 2018.

e os pais podem até nunca atingir a destreza digital das crianças e jovens, mas o importante será que não sejam analfabetos digitais ou *tecnoplégicos* (Fernández Enguita & Vázquez Cupeiro, 2016). Refletindo sobre o conceito de tecnopedagogo, agora no mundo digital, afirmam Mariano Fernandez Enguita e Susana Vazquez Cupeiro:

Pero el contenido es solo una parte del problema. El profesor debe alcanzar cierto grado de familiaridad con las herramientas. No hace falta que sus dedos sean más rápidos que los de los niños, ni que siga las tendencias virales, ni que esté al tanto de la última aplicación, ni que haga acto de presencia en los medios o servicios de relaciones sociales (las redes sociales), ni que sea un experto en la normativa sobre derechos de autor, ni..., ni..., ni... Pero sí que no sea tecnoplégico, que pueda manejar los dispositivos a su alcance, que se mueva con cierta fluidez en el nuevo entorno y que conozca sus fundamentos, estructura y funcionamiento básicos, sus posibilidades y limitaciones, sus oportunidades y riesgos. (p. 24)⁵⁰

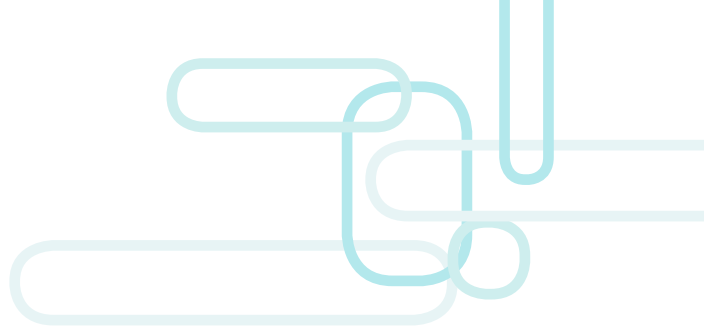
Esta reflexão sobre o papel do professor parece poder aplicar-se, com o devido cuidado, à condição de pais. Estes não têm de ser mais expeditos do que os seus filhos no manuseio das novas tecnologias, mas devem, na medida do possível, não se tornarem em tecnoplégicos. Só assim poderão ajudar ou supervisionar o uso das TIC por parte dos seus filhos. Pais e professores imigrantes digitais sim, tecnoplégicos não. A questão do acesso e uso socialmente diferenciados das TIC é, contudo, complexa.

⁵⁰ Do ponto de vista dos alunos, estes autores colocam a questão de a escola "tradicional" não ter sentido. A forma escolar torna estes nativos digitais em expatriados escolares (Fernández Enguita & Vázquez Cupeiro, 2016).



Síntese

Cada vez mais computadores, tablets, consolas de jogos, telemóveis, entre outros, se tornam parte do quotidiano das nossas crianças e jovens. Nasceram rodeados destes objetos, tornam-se parte das suas vidas. Aprendem a usá-los “naturalmente”. Isto levou à ideia de um fosso geracional entre adultos e crianças que Prensky (2001) popularizou nos conceitos de imigrantes e nativos digitais. Sendo certo que é também a primeira vez na história da humanidade que vemos miúdos a ensinarem a graúdos (filhos a pais e alunos a professores), a realidade, deve, no entanto, ser matizada. A idade não é o único fator em jogo (para não falar na geografia), como veremos em seguida. E, do mesmo modo que não se pode presumir que todos os jovens são especialistas nas “novas” tecnologias, não se pode igualmente afirmar o oposto relativamente aos adultos. O importante, como é sublinhado, é que uns e outros não sejam tecnoplégicos.



6. TIC e clivagem sociológica

Se muitos admitem a existência de um fosso geracional, a investigação de cariz sociológico mostra que há mais para além dele, nomeadamente uma clivagem em termos de classe social e de género. E a questão coloca-se quer relativamente à aquisição, quer, sobretudo, à utilização das TIC.

Quanto à aquisição, as TIC estão a mostrar-se rápidas na sua disseminação. Se compararmos o período de um século que a telefonia fixa demorou a atingir a saturação nos países em que tal ocorreu com o curto período de disseminação do telemóvel, vemos que as TIC estão, pelo menos nos países desenvolvidos, a chegar a todos e a todo o lado. Claro que não estão a chegar a todos ao mesmo ritmo, mas estão a chegar. Como salientam Fernández Enguita e Vázquez Cupeiro (2016), já não se trata tanto da clivagem entre *have* e *have-nots*, mas mais da clivagem entre *have* e *have-later*.

Eis um breve retrato estatístico relativo a Portugal:⁵¹

- Em 2002 havia 26,9% de lares com computador, o que contrasta com os 71,5% de 2017;
- Em 2003, 15,1% dos lares possuía internet, por comparação com os 88,2% em 2022;
- 7,9% dos lares possuía internet de banda larga em 2003, contra os 84,6% em 2022;
- Em 1997 havia menos de 89 mil assinantes da internet; em 2021 este número situa-se nos quase quatro milhões;
- Relativamente ao conjunto das escolas básicas e secundárias temos os seguintes dados:

⁵¹ Os dados seguintes são retirados de Pordata (<https://www.pordata.pt/pt>), com base no Instituto Nacional de Estatística, e consultados em maio de 2023.

- em 2002 havia menos de 80 mil computadores, em 2021 aproximam-se dos 615 mil;
- em 2002 havia cerca de 40 mil computadores com ligação à internet, em 2021 esse número está próximo dos 600 mil;
- em 2002 pouco mais de metade (51%) dos computadores tinha ligação à internet, em 2021 esse número sobe para quase 97%;
- Em 1999 havia cerca de 2500 diplomados em TIC; em 2020 esse número é de quase 7500;
- Em 2003, 52,7% das empresas tinha computador e em 2019 esse número era de 96,7%; em 2003 39,4% das empresas apresentava ligação à internet enquanto em 2022 esse número era de 91%;
- Em 1997 93,4% do tráfego telefónico tinha origem na rede fixa, sobrando 6,6% para a rede móvel; em 2021 os números correspondentes são de 9,3% e 90,7%.

Como vemos, as condições para uma sociedade da informação e em rede em Portugal vão progredindo a passos firmes. Contudo, tão ou mais importante do que o acesso, é o uso destas tecnologias. O acesso às novas tecnologias consiste no que Fernández Enguita e Vázquez Cupeiro (2016) apelidam de *brecha digital primária*. A existência destas tecnologias constitui uma condição necessária, mas não suficiente para o advento de uma verdadeira sociedade da informação. Seguindo ainda o raciocínio destes dois sociólogos espanhóis,

La verdadera brecha digital está en el tipo de uso, en el que se reproducen y amplían las desigualdades de capital cultural entre individuos, hogares y grupos sociales a lo largo de las viejas divisorias: clase, etnia, género, funcionalidad, ciudadanía, hábitat y territorio. Aquí, más que en el acceso, se encuentran los desafíos de la inclusión y la equidad. (p. 153)

Entramos, pois, na *brecha digital secundária*, a dos usos das TIC. Vejamos, de novo, estatísticas referentes ao seu uso em Portugal, segundo a Pordata:

- A percentagem de indivíduos com mais de 16 anos que usavam computador era de 66,8% em 2017 (27,4% em 2002), com um máximo de 99% entre os estudantes (87,5% em 2002) e um mínimo de 31,8% entre os reformados e outros inativos (4,5% em 2002);
- Relativamente ao uso da internet os dados são, em 2022, para aquele grupo etário, respetivamente de 84,5% (média), 99,8% (estudantes) e 56,2% (reformados e outros inativos), contra, em 2002, respetivamente 19,4%, 75,1% e 2,6%;

- Relativamente à escolaridade, assistimos a um crescendo de utilização à medida que ela sobe: em 2017 possuir um diploma de ensino básico, secundário ou superior traduz-se num uso de computador de, respetivamente, 45,6%, 91,3% e 98,3%; em 2022, no que respeita ao uso de internet, estes números são, respetivamente, de 65,9%, 97,2% e 98,7%.
- Quanto ao género, a diferença a favor dos homens situava-se em cerca de 10% em 2002, mas está a tornar-se residual (4,2% no uso de computador, em 2017, e 1,9% no uso da internet, em 2022).

Em suma: a mesma fonte estatística mostra que, relativamente ainda a este grupo (maiores de 16 anos), a utilização de computadores e da internet decresce sistematicamente com o avanço da idade, enquanto sobe com o aumento da escolaridade e se revela ligeiramente maior entre os homens por comparação com as mulheres, diferença que tende a esbater-se.

Estes últimos dados merecem um olhar mais de perto. Quanto à idade eles apontam, de facto, para a ideia de um fosso geracional. Fixando-nos nos casos extremos, a utilização do computador varia, em 2017, entre os 95% nos mais jovens (16 a 24 anos) e os 28% nos idosos (65 a 74 anos); e a da internet varia, em 2022, entre, respetivamente, os 100% e os 51,2%. Em qualquer dos casos (uso do computador e uso da internet) a variação torna-se mais brusca a partir dos 45 anos, o que aponta para uma certa bipolarização etária.

Como vemos, a *condição de estudante* revela-se também importante. São vários os estudos que apontam para a aquisição de um computador devido à frequência da escola. Dado o processo de alunização da infância e da juventude (Correia, 2008; Matos, 2009), pode tornar-se difícil distinguir o que poderá influenciar mais: se a idade, se a escolaridade. São dois processos que, em boa parte, se (con)fundem.

Ainda sobre a influência do nível de escolaridade, os dados para o conjunto da União Europeia (UE27) mostram que em 2017 o uso de computadores se situava numa média de 77% dos indivíduos, variando entre os 54% para os que possuíam uma escolaridade baixa, os 81% para uma escolaridade média e os 95% para uma escolaridade de nível superior. Portugal segue este padrão, com a clivagem a situar-se principalmente entre os que têm, por um lado, o ensino básico, e os que têm, por outro, o ensino secundário ou superior. Este último grupo situa-se sempre na casa dos 90% (embora com maior incidência entre os detentores de diploma do

ensino superior), enquanto os primeiros (ensino básico) surgem na casa dos 40% (uso de computador em 2017) e dos 60% (uso da internet em 2022).⁵² Por outras palavras, verifica-se a existência de uma correlação positiva entre o nível de escolaridade e o de uso de computadores e da internet.

A idade e a escolaridade aparecem, assim, como dois fatores relevantes no acesso e no uso das TIC, a que se soma o fator formação não formal ou informal. Na sua reflexão sobre a transição de Portugal para uma sociedade em rede, Gustavo Cardoso, António Firmino da Costa, Ana Rita Coelho e André Pereira (2015) sustentam, a propósito da grande adesão da juventude às TIC, que tal

não será certamente consequência de características biológicas mas, acima de tudo, da presença, entre os mais jovens, de um leque de competências adquiridas tanto por via formal, como por processos de aprendizagem não formal e informal. (...) Neste sentido, poder-se-á admitir que a adesão à internet depende, acima de tudo, de questões ligadas à formação, entendida no seu sentido mais amplo, não exclusivamente formal. (p. 136)

Maria de Lurdes Rodrigues e João Mata (2003), numa análise aos inquéritos sobre a utilização das TIC em Portugal em 2000, 2001 e 2002, constataam, no que respeita à população ativa (deixando, assim, de lado as duas situações extremas: estudantes e reformados), que a maior utilização se situa entre as profissões mais qualificadas e de serviços e a menor entre os trabalhadores das profissões da agricultura e pescas e entre os trabalhadores não qualificados, assim como que o principal contexto de uso (do computador e da internet) é o local de trabalho (pp. 170–171). Estes investigadores estabelecem ainda uma distinção entre o que apelidam de utilizadores naturais (os mais escolarizados e os estudantes) e utilizadores potenciais das TIC (restante população ativa).⁵³ Os utilizadores naturais usam as TIC também em casa, enquanto os potenciais utilizam a casa de amigos, havendo ainda algum recurso a espaços públicos por parte de ambos os grupos. Uma nota interessante é que a formação formal parece ser relevante em 40% dos casos no grupo dos utilizadores naturais, enquanto que nos utilizadores potenciais predomina a aprendizagem informal. Este dado parece vir ao encontro da reflexão acima de G. Cardoso et al. (2015) quando apontam para a importância do misto de formação formal, não formal e informal a propósito do uso das TIC.

⁵² Maria de Lurdes Rodrigues e João Mata (2003) estabelecem uma linha de fratura a partir do 3.º ciclo do ensino básico, o qual se aproximará dos ensinos secundário e superior.

⁵³ Consideram ainda um grupo minoritário, o dos utilizadores críticos, que se caracteriza sobretudo pelo não uso dos computadores e da internet, mesmo quando os possuem.

Um dos dados mais relevantes e discutíveis desta pesquisa de Rodrigues e Mata (2003) consubstancia-se na sua conclusão de que o fosso geracional não existe e que é a qualificação que conta:

A utilização das TIC não é uma questão geracional. É sobretudo uma questão de qualificação. A utilização das TIC é natural em qualquer idade, incluindo para os mais velhos, sendo explicada pelo nível de qualificação dos indivíduos e pela actividade profissional que desenvolvem. Só na medida em que os jovens são estudantes e com níveis de escolaridade superior aos da restante população é que se apresentam como utilizadores naturais. Os jovens com baixos níveis de escolaridade e/ou desenvolvendo actividades profissionais pouco exigentes classificam-se como utilizadores potenciais ou críticos. (p. 175)

Outros estudos corroboram alguns dos dados anteriores, mas também trazem elementos adicionais que mostram estarmos perante uma realidade complexa e multidimensional. Assim, por exemplo, Ana Nunes de Almeida, Ana Delicado e Nuno de Almeida Alves (2008) apontam para uma rápida disseminação dos computadores e da internet nas crianças e jovens em idade escolar, a qual se revela compatível com algum esbatimento das desigualdades sociais entre si, as quais, no entanto, não são eliminadas. Os mesmos autores, noutro texto (A. Almeida et al., 2011), salientam que a) para além da aquisição do computador, o “acesso à internet em casa processa-se fundamentalmente por via da sua classe social” (p. 14); b) o acesso às TIC por parte das crianças de meios favorecidos revela-se mais precoce e o seu uso mais apoiado e desenvolvido; e c) existe uma maior imposição de regras de utilização das TIC por parte dos pais mais escolarizados. A. Almeida e colegas (2011) salientam ainda que o tipo de uso e grau de proficiência mostrado pelas crianças relativamente aos computadores e internet traduz uma desigualdade social: “aqui se reforça a tese segundo a qual hoje as desigualdades entre grupos de crianças se reproduzem não tanto entre ‘o ter’ e ‘o não ter’, mas sobretudo nas modalidades e qualidades de uso da tecnologia” (p. 25). Estes autores constataam ainda que os grupos por si estudados que denotam uma maior proficiência no uso das TIC são as crianças mais velhas e os rapazes, mostrando, assim, como a idade e o género não são neutros. Para além destes dois fatores, esta pesquisa tem ainda o condão de explicitar a importância da classe social, a qual como que “pairava” já em alguns dos estudos anteriores. Ressalta, assim, a ideia de que assistimos a uma reconversão de velhas desigualdades sob um manto de novas roupagens. Neste sentido, os autores advertem contra o “triunfalismo tecnológico”, pois a “tecnologia não actua a solo nem sobre tábuas rasas” (p. 25).

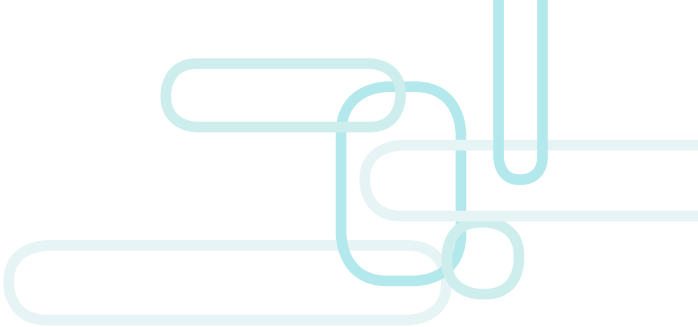
Num outro estudo, Cristina Ponte e colegas (2012) reforçam a ideia de que, por um lado, o número de crianças que usa computadores tende

a aumentar (D. Cardoso, 2012) – o que A. Almeida e colegas (2008, 2011) também sublinham – mas, por outro, tem diminuído a vantagem que este grupo tinha sobre os adultos quanto ao uso da Internet, estando agora quase a par (cf. também *EU Kids on-line*, 2011).

Este conjunto de constatações é ainda reforçado na pesquisa posterior de Ana Nunes de Almeida e colegas (2015), pois atestam alguns dos pontos anteriores, mas também que “a tecnologia, só por si, não revoluciona os modos de aprender e de ensinar” (p. 201), e que o papel dos diferentes membros da família (criança, pai, mãe, irmãos) relativamente ao uso das TIC varia em função da classe social, pelo que “A ‘geração digital’ está pois longe de constituir uma categoria homogénea e é fortemente moldada pelos contextos sociais em que as crianças se inscrevem” (p. 200).

Também Pedro Silva, Ana Diogo e colegas (Diogo et al., 2018; P. Silva & Diogo, 2014; P. Silva et al., 2015), a propósito dos usos do computador Magalhães, constataam uma clivagem sociológica que determina distintas funções do computador no lar, diferentes usos e desempenhos, desigual acesso à internet, assim como diversidade de práticas quanto a regras de controlo parental.

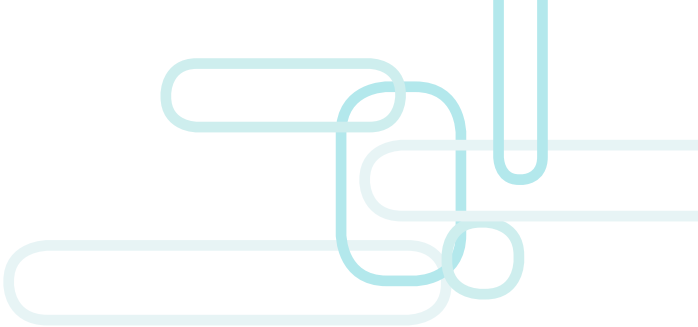
Os exemplos poderiam continuar... Como vemos, existe aqui “pano para mangas”. Não só o acesso, mas também os usos das TIC relevam de desigualdades sociais que cruzam escolas e famílias. A geração digital, se é que, em rigor, se pode usar tal conceito, está longe de ser homogénea. A idade, a escolaridade, o género, a classe social, fazem a diferença. Centrar-nos-emos, doravante, mais sobre o que acontece nas escolas e famílias e sua interface, assumindo sempre as crianças e jovens como sujeitos.



Síntese

Todos os indicadores estatísticos demonstram que Portugal se transforma cada vez mais numa sociedade digital. Os computadores e a internet fazem já parte do quotidiano da grande maioria das escolas, das famílias e das empresas; e há mais telemóveis do que habitantes.⁵⁴ Assim, coloca-se cada vez menos a questão do acesso às TIC (a primeira brecha digital), colocando-se o acento tónico na questão dos usos das mesmas, ou seja, na segunda brecha digital. E a idade deixa de constituir o único fator a ter em conta, o qual rivaliza, entre outros, como o da escolaridade. Este uso, tudo o indica, é (ainda) socialmente diferenciado, pois fatores como a classe social, o género ou a etnia fazem a diferença.

⁵⁴ Segundo o *Relatório sobre o Digital para 2022: A Utilização da Internet e das Redes Sociais em Portugal*, havia em 2022 mais de 16 milhões de telemóveis para pouco mais de 10 milhões de habitantes (<https://invoicexpress.com/relatorio-digital-portugal-2022/>).



7. Escolas, famílias e TIC: contornos de uma relação

Embora não seja abundante, existe investigação sobre a articulação entre a problemática da relação escola-família e a das TIC. Será, assim, passada em revista alguma da bibliografia afim, parte dela estrangeira. Posteriormente, o foco incidirá sobre três temas: 1) o da comunicação eletrónica através de páginas web nas escolas; 2) o da análise de discurso em blogues, incluindo a sua relação com estratégias educativas familiares; e 3) o do acesso e uso socialmente diferenciados das TIC, por onde perpassará um olhar sociológico sobre o que se passa nas escolas e nos lares. Começaremos por uma perspetiva mais global.

7.1. Um olhar panorâmico

Quando passamos o olhar por obras relevantes no âmbito da sociologia da relação escola-família,⁵⁵ constatamos a (quase) ausência de menção a assuntos relacionados com as TIC. Trata-se de obras que mostram como a relação entre escolas, famílias e comunidades é atravessada por fatores estruturais como a classe social, o género ou a etnia, entre outros. Logo, uma relação que não se pode desligar das problemáticas da desigualdade e da reprodução sociais. Na maioria destas obras não se encontra, porém, referência às TIC e, quando tal ocorre, tende a ser de uma forma marginal.

Sara Lightfoot (2003) constitui, deste ponto de vista, uma relativa exceção através de *The Essential Conversation*, uma desafiante microssociologia da relação escola-família, focada nos encontros de pais e professores. Nesta obra destaca o uso que uma professora com uma boa relação com as

⁵⁵ Por exemplo: Lightfoot (1978, 2003), Connell et al. (1982), Beattie (1985), Lareau (1989), David (1993), Henry (1996), Vincent (1996), Dubet (1997), Diogo (1998, 2008), Thin (1998), Crozier (2000), Migeot-Alvarado (2000), Nogueira et al. (2000), Montandon e Perrenoud (2001), J. Lima (2002), P. Silva (2003, 2007), Sá (2004), Périer (2005, 2010, 2019), Stoer & Silva (2005), Payet (2017).

famílias conferia ao correio eletrónico. Reconhecendo *“the great potential of e-mail as a tool for immediate communication”* (p. 183), adverte, no entanto, para as suas limitações (fala mesmo em perigos) e para o seu uso como complementar aos encontros face a face e não como seu substituto, pois *“The disembodied words on the computer screen are difficult to interpret, and cyberspace can become a place to hide and retreat”* (p. 183). Noutra passagem dá conta como, nos Estados Unidos, à entrada do atual século, o correio eletrónico começava a ser usado com alguma frequência nos contactos entre escolas e famílias, sobretudo nos meios mais ricos. Estende ainda esta constatação ao uso de websites e de sistemas de voicemail, pelo que deixa mais um reparo: *“parents need to remember that the Web site offers only a partial view, and one that is defined by those dimensions that can be quantified and measured”* (p. 240).

Releva de alguma precocidade que Lightfoot (2003), numa obra de início do século, confira algum destaque às TIC a propósito das interações de pais e professores. As TIC são encaradas aqui como meio de comunicação entre aqueles dois atores sociais centrais da relação, o que não impede o olhar crítico da autora sobre o uso das mesmas. Assinale-se ainda a sua perceção do uso socialmente diferenciado das TIC, o que não obsta a que seja favorável a este uso (com os cuidados que sublinha), pois entende as suas potencialidades e que se está perante um movimento que tende para uma disseminação alargada.

Paralelamente, encontramos sobre este tema alguns livros (Delicado et al., 2009; Fernández Enguita & Vázquez Cupeiro, 2016; Pereira, 2015; Ruivo & Carrega, 2013), mas sobretudo artigos científicos, publicados nas revistas mais variadas ou sob a forma de relatórios ou de atas de encontros científicos. Muitos destes textos não se situam no campo da relação escola-família, provindo antes do campo das TIC. Refira-se que este campo conta com a edição de muitas revistas científicas, assim como com a realização de congressos nacionais e internacionais, muitos dos quais de periodicidade regular (como, entre nós, o *Challenges*, na Universidade do Minho, ou o *TIC Educa*, na Universidade de Lisboa).

Passarei, de seguida, em revista alguns destes contributos para que se percebam as preocupações que foram emergindo e os objetos de estudo que foram sendo construídos. Seguirei uma ordem aproximadamente cronológica.

Em 1986, Maria Manuel Vieira e Pedro Silva apresentam os resultados preliminares de uma pesquisa sociológica sobre clubes de informática que funcionavam em cinco escolas do Distrito de Lisboa e uma no Distrito de Setúbal. Este tipo de atividades extracurriculares constituía então de algo

novo e os autores procuram apresentar o retrato possível destes clubes ("Primeira fotografia de um casamento", chamaram-lhe): como nasceram, quem os frequentava, o que se fazia... Os clubes eram dirigidos por professores e os autores defrontam-se com um contexto de alteração – inversão mesmo, em parte – das relações tradicionais entre docentes e discentes: "Não há dúvida de que o acolhimento dos computadores nestas escolas não se fez sem perturbar o poder tradicional baseado na autoridade de conhecimentos do professor" (Vieira & P. Silva, 1986, p. 62). Esta situação era sentida como desconfortável por todos os protagonistas.

Uns anos mais tarde, eu próprio (P. Silva, 1991)⁵⁶ equaciono estas e outras questões a propósito do entrosamento entre a escola, a sociedade e as TIC. Equaciono, entre outras, a questão da alteração das relações de poder tradicionais na interação professor-aluno e os novos desafios pedagógicos criados ao corpo docente; advirto contra a ideia de o computador ser encarado como uma espécie de instrumento mágico (ele é pura tecnologia e depende do que fizermos com ela); e chamo a atenção para a possibilidade de se ir passando da escola dos três R (de ler, escrever e contar) para a escola dos três C (de crianças, computadores e comunicação).

Entrando no novo século e milénio, deparamo-nos com um artigo em que Raquel Martínez-González⁵⁷ e colegas (2003) relatam um *workshop* com pais e professores sobre o uso de TIC numa altura em que ele era ainda incipiente. De tal modo que os pais que aderiram à ação de formação não sabiam usar computador nem tinham internet em casa. A rapidez com que, no entanto, aprenderam e a partilha de conhecimento entre todos os protagonistas através de uma metodologia participada, próxima da investigação-ação, levou os autores a considerarem que *"we can infer that the current situation in which children have great advantage over their parents and teachers in knowledge and the use of these technologies, should not last long"* (p. 158). Martínez-González e colegas aproximam-se, assim, da tese de Rodrigues e Mata (2003), expressa num artigo do mesmo ano e já referido, segundo a qual é a qualificação que faz a diferença e não tanto a idade. Os autores concluem ainda que as TIC constituem uma relevante base para a constituição de parcerias entre pais e professores: *"This is an area in which parents and teachers could build ways of partnership in order to give an answer to the new needs and questions that ICT has introduced"*

⁵⁶ Com base na minha experiência de membro (subcoordenador) da equipa do Projeto Minerva durante vários anos na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria.

⁵⁷ Uma reconhecida especialista sobre a relação escola-família, em particular através do olhar da psicologia.

into education, both at home and at school" (Martínez-González et al., 2003, p. 159). Trata-se, contudo, de uma ideia tão interessante quanto, de algum modo, datada. Em duas décadas a situação mudou radicalmente e hoje a maioria dos professores e pais tem e usa computador e internet. As parcerias de pais e professores podem continuar a ser importantes, já não tanto sobre as TIC, mas antes com recurso a elas.

Ainda em 2003, Finn Wiedemann analisa um projeto de cooperação entre alunos, pais e professores de algumas escolas dinamarquesas através de uma plataforma eletrónica. Continuávamos então numa fase de relativa disseminação das TIC e num contexto nacional em que pais e professores tinham um lastro significativo de cooperação, quer individualmente, quer a nível da escola, quer ainda através das associações de pais e professores.⁵⁸ Wiedemann constata, assim, numa fase ainda relativamente preliminar do projeto, que o uso da plataforma eletrónica não trouxe nenhum incremento à cooperação de pais e professores, tanto mais que muitos pais fizeram notar que comunicarem de forma assíncrona e através da gramática da linguagem escrita provocava mais barreiras do que os encontros face a face a que estavam habituados. Em contrapartida, a plataforma permitiu aos alunos uma maior interação com os seus professores. Refira-se, de passagem, que a) Nicholas Beattie (1985) salienta que um discurso a favor da participação parental pode constituir mera retórica ou uma operação de cosmética; b) Rui Canário (1992) adverte que mudar a relação escola-família implica mudar a própria escola, desde logo o modo como trata os alunos; e c) eu chamo a atenção (P. Silva, 2003) que mudar a relação escola-família significa alterar as relações de poder tradicionais. É assim, interessante a seguinte conclusão deste estudo:

So far the relations and the division of tasks between school and parents have not changed as a consequence of the project. The existing relations between the school and the parents still seems to build on a relatively vertical relation, and the project has not been able to change that image. The official school values of dialogue, cooperation and shared responsibility are to some extent "for show", constituting objectives rather than a reflection of the current situation. (Wiedemann, 2003, pp. 172–173)

Tal como no estudo anterior de Martínez-González et al. (2003), também aqui a pesquisa se deparou com problemas de acesso e de domínio, enquanto utilizador, do computador e da internet. Estávamos em 2003, relembre-se.

⁵⁸ A Dinamarca tem historicamente um dos mais elevados índices de envolvimento e participação parental, o que é suportado também pela sua legislação nacional (Portugal, ao invés, apresenta uma legislação relativamente "progressista", mas uma prática de participação cidadã "conservadora").

Em 2005, Michelle Pieri publica um artigo sobre *virtual communities* como pontes entre a escola e a família. Analisa em particular a interação de jovens, pais e professores num *forum* localizado numa escola secundária de Milão e gerido por dois pais. Também ela conclui pela escassa participação, o que atribui à novidade do programa, implementado em 2002–2003. Resta saber qual o peso do problema anteriormente enunciado e detetado pelos outros estudos de então, ou seja, a dificuldade de acesso e o escasso conhecimento sobre o uso das TIC.

Contudo, também neste ano, Raquel Martínez-González e colegas (2005) salientam que cerca de um terço da população espanhola tinha acesso à internet, maioritariamente em casa. Trata-se de um grupo ainda minoritário, mas já significativo. Outro aspeto que abordam é o da necessidade de uma formação para um uso crítico das TIC, em particular no que concerne à qualidade da informação:

From this perspective, one of the current challenges of educational institutions is to train parents, teachers and children alike in their abilities and competencies so as to use ICTs properly. The main aim would be to avoid social exclusion from the family, the school and the society as much as possible. This training would not only be focused on the technological and usability aspects of ICTs (software, searching machines, e-mail, chat, etc.) but especially on attitudes and critical thinking about their educational possibilities and limitations. (pp. 415–416)

Trata-se da questão de uma educação para as TIC tal como se preconizou no período anterior uma educação para os media. Uma educação *para*, mas sempre *com*.

Os resultados desta pesquisa – centrada num projeto de investigação-ação com crianças, pais e professores – apontam para a inexistência de alterações a nível familiar pelo uso caseiro das TIC, apesar de um grupo significativo de pais – sobretudo os mais novos – controlar o acesso à internet, sobretudo das crianças mais pequenas. As autoras alertam ainda para a questão, já aqui discutida, daquilo que tenho designado por clivagem sociológica a propósito do acesso e uso das TIC e das políticas públicas neste domínio,⁵⁹ questão a que voltaremos.

A partir da década de 2010 multiplicam-se os estudos que triangulam a relação entre escolas, famílias e TIC. Será feita uma referência à *vol d'oiseau* a partir de alguns contributos relevantes.

⁵⁹ Salientam “the risk that the Internet could imply as a tool for social discrimination and exclusion, even among family members, if a policy that regulates people access to technological resources and training in using them properly has not yet been developed adequately” (Martínez-Gonzalez et al., 2005, p. 427).

Cathy Lewin e Rosemary Luckin (2010) analisam dois projetos que decorreram no Reino Unido e visavam aproximar escolas e famílias através das TIC. Constataram uma adesão tão mais elevada quanto mais significativos cada projeto e suas orientações fossem sentidos pelas crianças e suas famílias. O facto de os computadores portáteis pertencerem às famílias, num caso, e de terem de ser devolvidos à escola, no outro, também fizeram diferença (maior adesão e cuidado com o material no primeiro caso). Em geral, os autores concluem que *"The overwhelming message from both projects is that developing parental involvement in children's learning with and through technology is complex and requires careful attention to sensitively targeted support"* (Lewin & Luckin, 2010, p. 757).

Chris Davies (2011), através de uma metodologia "mista", debruça-se sobre a interação de pais e filhos no Reino Unido a propósito do uso de computadores e da internet por estes últimos. Conclui por uma variedade de atitudes e de respostas de uns e outros, com uma tentativa de maior autonomização pelos jovens à medida que vão avançando na idade. Estamos perante um tipo de interação complexa que não se poderá resumir, contudo, a uma visão dicotómica de jovens progressistas versus pais conservadores: *"interactions between parents and children concerning home technologies can move in a variety of directions: this is by no means simply a field of conflict between progressive youth culture and reactionary adults"* (p. 333). A autora alerta ainda para o facto de alguns destes jovens apresentarem uma visão negativa das TIC, o que deve ser devidamente acompanhado pelos pais.

Olivia Stevenson (2011), por sua vez, analisou, também no Reino Unido, os usos das TIC e as interações de pais e filhos em casa num *ambiente tecnologicamente privilegiado*, englobando neste conceito a presença em casa de mais do que um computador, banda larga, televisores, consolas de jogos, telemóveis e outros artefactos digitais. Constata que as famílias adquiriram maioritariamente computadores e acesso à internet devido ao facto de os filhos frequentarem a escola e considerarem que esta opção lhes traria benefícios educacionais. Vê surgir, assim, uma curricularização progressiva dos espaços não escolares, desde logo o doméstico. Conclui que *"ICT use is, therefore, a negotiated practice, subject to family regulations"*, assim como está sujeito a *"differential power relations within homes"* (p. 334).

Lindsay Grant (2011), numa pesquisa realizada em duas escolas secundárias britânicas com distinta composição social e em linha com uma vasta bibliografia de teor sociológico sobre a relação escola-família, apercebe-se da relação de poder assimétrica que pode, segundo ela,

tornar as TIC num cavalo de Troia a favor da escola. Reconhece as fronteiras vincadas entre os dois mundos e os receios dos atores centrais – crianças, pais e professores – de que as TIC possam ser usadas de uma forma que seja sentida como intrusiva. Admite esta tripla potencialidade das TIC: a de construir pontes, mas também a de reforçar desigualdades e a de provocar uma eventual intrusão, qual ataque à privacidade de cada um. As crianças, por sua vez, temem, adicionalmente, que os contactos diretos entre pais e professores potenciados pelas TIC as deixem de lado, pelo que *“Children’s voices therefore need to take a central place in digital home-school communication”* (p. 297). Como afirma, o assunto não é meramente técnico: *“If children are to play a role in digital home-school communication, this will need to be supported not just by technical features, but by a commitment to valuing their contributions on behalf of teachers and parents”* (p. 300). Esta investigadora, nesta e noutra pesquisa anterior (Grant, 2010, 2011), destaca ainda a dificuldade dos professores em articular o currículo oficial com as experiências digitais que as crianças trazem de fora da escola, embora as tecnologias que estas usam se possam tornar numa base de projetos pedagógicos. Grant sugere que os docentes ensaiem um conhecimento das práticas (neste caso, digitais) de aprendizagem das crianças em casa e noutros contextos fora da escola, aproximando-se, assim, do conceito de dispositivo pedagógico (ou de diferenciação pedagógica), que permite a construção de pontes entre a cultura escolar e a cultura local (Araújo & Stoer, 1993; Cortesão, 2000; Cortesão et al., 1995; Stoer, 1994; Stoer & Araújo, 1992).

Selwyn e colegas (2011) realizaram estudos de caso em escolas inglesas (seis primárias e seis secundárias) caracterizadas pelo desenvolvimento de plataformas de aprendizagem disponibilizadas a todos os protagonistas da escola, incluindo os pais. Embora tenham realizado a pesquisa em escolas com características sociológicas distintas, selecionaram estabelecimentos com uma experiência significativa e consolidada de uso destas plataformas junto dos pais. Os autores, por um lado, constataam um uso incipiente destas plataformas pelos pais e, por outro, reconhecendo que a tecnologia usada tinha potencial para criar relações mais democráticas entre a escola e os pais, comprovam que estas plataformas – uma iniciativa da escola – obedecem a um design que aponta para uma comunicação unidirecional que reforça as relações de poder assimétricas entre escolas e famílias. Sustentam eles:

Indeed, Learning Platforms appeared to be often used by schools to build upon and reinforce pre-existing relationships with parents. Crucially, these relationships were generally already ‘top-down’ and one way with little room for parent input or negotiation with school leaders or teachers. At best, Learning Platforms were being used as an additional means for schools to talk to (rather than ‘talk with’) parents. (p. 322)

Trata-se, na prática, daquilo que designam por uma “tecnologia institucional” (Selwyn et al., 2011, p. 322). Assim, salientam, não basta o potencial democratizador da tecnologia; é preciso que quem a implementa tenha disponibilidade e vontade de ir além das relações tradicionais, de ir além do *status quo*.

Numa outra pesquisa neste mesmo período, Plowman e colegas (2011) abordam o mundo de crianças inglesas em idade pré-escolar, tentando perceber quais os seus usos da tecnologia em casa. Constatam uma utilização diversificada e uma relativa independência do estatuto socioeconómico na medida em que ser proprietário de tecnologia não garante automaticamente a sua disponibilização às crianças ou o interesse destas.⁶⁰ Também a existência de internet no lar – encarada por muitos como a linha de fratura entre adultos – não se revela decisiva na medida em que muitas atividades das crianças não a requeriam. Os autores apontam para a necessidade de mais estudos com esta faixa etária.

Jewitt e Parashar (2011), através de estudos de caso em dois condados, tentaram perceber os impactos do *Home Access Programme* (HAP), um programa governamental britânico que, entre 2008 e 2011, procurou levar computadores e internet junto das famílias mais carenciadas com filhos em idade escolar. O resultado, de um modo geral, revelou-se bastante positivo, quer para as crianças, quer para as famílias, quer para as escolas, mostrando como políticas públicas podem introduzir alguma mudança.

Hollingworth e colegas (2011), baseados no quadro conceptual de Bourdieu,⁶¹ investigam, no contexto inglês, a influência de fatores como a classe social, o género e a etnia no modo como os pais se relacionam com a tecnologia digital em casa, incluindo a aprendizagem dos seus filhos. Concluem pela influência destes fatores, embora ela não seja exercida de forma linear ou automática. Assim, por exemplo, apercebem-se que os pais da classe média tendiam a valorizar mais a autonomia dos filhos, incluindo aprenderem a lidar com os riscos, o que não acontecia, pelo menos no mesmo grau, entre os pais da classe trabalhadora, que tinham uma atitude mais negativa. Aliás, a equipa constata ainda que a menor aquisição de computadores e internet pelas famílias de frações da classe trabalhadora não se deve apenas aos recursos materiais, mas também a aspetos culturais e ao respetivo *habitus*. Vários destes pais deram como motivo para a não

⁶⁰ “A high level of presence at home did not necessarily mean technologies were made available to the children and, where they were, it did not necessarily mean that children were drawn to use these resources, even when encouraged by their families. Ownership did not therefore correlate with access, indicating that income is not the only factor to take into consideration when investigating digital disadvantage” (Plowman et al., 2011, p. 368).

⁶¹ Em particular nos conceitos de capital (económico, social e cultural), *habitus* e campo.

aquisição não tanto razões de índole económica, mas o seu desconforto por não saberem como ajudar os filhos com o computador ou como lidar com os perigos da internet. Por outro lado, o fosso geracional é sentido em ambas as classes, mas de modo distinto. Muitos pais de classe média, pela sua qualificação e pelo tipo de atividade profissional, sentem-se à vontade em lidar com as TIC. E os que reconhecem um maior à vontade no seu uso por parte dos filhos não veem nisso um problema; pelo contrário, muitos sentem mesmo um certo prazer em mostrar que aprendem com os filhos. Pelo contrário, entre os pais da classe trabalhadora tende a predominar um sentimento de incompetência e de desconforto – *“The generation gap is constructed by these parents as much more insurmountable”* (p. 357) – ao sentirem que as relações de poder tradicionais entre adultos e crianças estão a ser postas em causa.

Os autores notam ainda uma maior predominância das mães nas tarefas educativas, o que coincide com a bibliografia especializada. Realçam um certo paradoxo por muitas denotarem, paralelamente, um menor à vontade com as TIC face aos seus parceiros masculinos. Quanto à identidade étnica, constata-se que parece aqui fazer menor diferença, pois a grande maioria é favorável à introdução das TIC no lar. Os autores colocam a hipótese de haver algum desfazamento entre a condição de classe que foi atribuída pela equipa aos indivíduos de minorias étnicas e a sua classe social de origem. Para além dos recursos materiais, estes investigadores enfatizam a importância da experiência profissional, nomeadamente o facto de ela se prender ou não com o uso das TIC:

Our discussion therefore suggests that notions of a digital or generational divide may need to take into account not only unequal material resources and age, but the widening gap between those who have the opportunity to access and utilize technologies in their working lives. (Hollingworth et al., 2011, p. 359)

Claro que esta experiência, por sua vez, não se pode desligar do nível de instrução e da classe social: *“We have shown how parent's differential access to economic and cultural capital shapes their use and experiences of technology, as well as how different habitus can inform what different parents are comfortable with”* (Hollingworth et al, 2011, p. 358).⁶²

Javier Ballesta Pagán e Maria Carmen Cerezo Máiquez (2011), num questionário a quase duas mil famílias espanholas da região de Múrcia, constata-se a importância atribuída ao uso das TIC tanto em casa como

⁶² Os autores reconhecem estar-se perante alguma circularidade na relação entre classe social e competência profissional no âmbito das TIC, mas, segundo eles, tratar-se-á de um círculo não vicioso e não problemático.

na escola. Encontram variações por nacionalidade, sendo os valores mais elevados os de famílias da União Europeia e do leste europeu e os mais baixos os das famílias de origem sul-americana e de cultura árabe. Estas últimas são mesmo as únicas que apresentam valores negativos. Os autores atribuem os valores mais baixos à inexistência de TIC nestes lares por motivos económicos. Constatam ainda que, de um modo geral, níveis mais elevados de escolaridade dos pais se traduzem em mais e melhor uso das TIC pelos filhos em casa. Segundo eles,

se puede considerar que el nivel de estudios de madres y padres va a condicionar el uso de estas tecnologías dentro del hogar familiar y este hecho puede afectar a la formación de sus hijos ante los medios tecnológicos actuales. (p. 153)

É o capital cultural, nomeadamente o com forte componente escolar, a fazer a diferença.

Relativamente a Portugal, aproximadamente na mesma altura, temos os estudos, já aludidos, sobre crianças (e sua relação com as famílias e escolas), coordenados por Ana Nunes de Almeida et al. (2008, 2011, 2015) e por Cristina Ponte et al. (2012), este no âmbito nacional do projeto europeu *EU Kids Online*. Já vimos acima como o acesso e uso das TIC se alastra significativamente às crianças e como encontramos clivagens ligadas sobretudo à idade e à escolaridade, mas também ao género e à classe social.

Estudos extensivos conduzidos à escala europeia neste período⁶³ mostram algumas singularidades do caso português. Assim, por exemplo, é visível no *Survey of Schools: ICT in Education* (realizado em 2011) que o nosso país se encontra acima da média europeia no respeitante a escolas digitalmente bem equipadas,⁶⁴ mas que o mesmo não se aplica a estudantes e professores⁶⁵ (Wastiau et al., 2013); ou é visível ainda, através do *EU Kids Online* (crianças portuguesas inquiridas em 2010), que as famílias portuguesas são das que possuem mais computadores portáteis (Ponte, 2012). Tal resulta de políticas públicas que visaram a introdução maciça de computadores nas escolas e o acesso a portáteis pelas famílias com filhos na escola. No caso das crianças, o espaço de maior utilização destes meios é o lar, seguido da escola. Em casa, o espaço de maior acesso à internet pelas crianças é o seu quarto, o que coloca Portugal em terceiro lugar neste aspeto (a seguir a dois países do Norte: Dinamarca e Suécia).⁶⁶ Cristina Ponte sustenta que

⁶³ Duas obras recentes de análise de dados extensivos a uma escala europeia e mesmo mais alargada são Haddon et al. (2020) e Mascheroni et al. (2020).

⁶⁴ *Highly digitally equipped schools*.

⁶⁵ *Digitally confident and supportive students e digitally confident and supportive teachers*.

⁶⁶ Sobre o conceito de cultura de quarto (*bedroom culture*) veja-se, entre nós, por exemplo, D. Cardoso (2012) e Morais (2012).

“Em Portugal, a profusão de portáteis e de redes domésticas favoreceu a mobilidade e a privacidade do acesso à internet” (p. 24). Apesar do elevado acesso a computadores e à internet, as crianças e pais portugueses são dos que menos acedem à internet, o que vem alertar para que o acesso não se transforma automaticamente em uso, tanto mais que o acesso à internet pelas crianças e suas famílias é desigual em função da condição social. Ponte constata ainda que as crianças portuguesas acedem mais à internet e com uma maior frequência diária do que os seus pais, o que provavelmente terá mais a ver com a escolaridade do que com a idade. Não nos esqueçamos da bipolaridade educacional entre mais novos e mais velhos em Portugal (A. Almeida & Vieira, 2006).

Ticiania Tréz (2014; Tréz et al., 2012) tem a particularidade de ter desenvolvido um projeto de intervenção, no âmbito do seu doutoramento, que cruzou três problemáticas: a da educação para o desenvolvimento sustentável, a das TIC e a do envolvimento familiar. Este último sobretudo em meio socialmente desfavorecido. A investigadora desenvolveu uma oficina de formação para professores e trabalhou com os alunos e suas famílias, apostando numa plataforma *online* que permitiu estreitar as relações entre escola e famílias. A sua sensibilidade para a questão das famílias socialmente desfavorecidas levou-a à seguinte reflexão:

Para alguns casos, o envolvimento familiar deve pensar-se sem a integração das TIC, pois esta pode ser uma barreira. Os resultados revelam o envolvimento de algumas famílias somente nas atividades onde não requeria diretamente o uso das TIC. Portanto (...) concluímos que nos projetos que objetivam promover o envolvimento familiar é *preciso pensar mais no envolvimento do que nas tecnologias em si*. Estas, por sua vez, devem ser cuidadosamente selecionadas para que a sua utilização não seja uma barreira, principalmente às famílias provenientes de contextos socioeconómicos menos favorecidos. (Tréz, 2014, p. 215, *itálico meu*)

Como alerta, as TIC não constituem uma finalidade, são sempre um meio. E, se não forem devidamente selecionadas e enquadradas, podem tornar-se mesmo numa barreira para alguns grupos sociais.

A esta mesma constatação chegam Mar Beneyto-Seoane e Jordi Collet-Sabé (2016) num estudo sobre a relação escola-família em dez centros escolares na Catalunha. Eles dão conta de que as TIC usadas pelas escolas (plataformas para inserção de notícias pela escola, blogues, correio eletrónico, etc.) correspondiam a uma ação maioritariamente unilateral da escola, a qual se limitava a informar as famílias. Estes autores salientam que as TIC tendiam a ser usadas nestas escolas de modo a se obter mais do mesmo e não a mudar práticas ou relações, o que reforça a ideia de “*una escuela*

que, en su gramática o cultura profunda está construida sin lugar, espacio o rol claro para las familias” (p. 2). Assim, segundo eles, se “concluye que el efecto transformador intrínseco de las TIC en las prácticas educativas y los centros educativos no parece existir” (p. 2) e que estamos, na esteira de Freire, perante uma “práctica digital escolar bancaria” (p. 5). Este uso conservador das TIC pelas escolas – o lado tendencialmente mais forte na relação escola-família – pode não apenas reproduzir, mas também reforçar distâncias e desigualdades:

En conclusión, podemos decir que las TIC no han sido aprovechadas para mejorar las relaciones entre docentes y familias. No sólo eso, sino que además las diferencias en los usos, las prácticas y los sentidos que las familias y la escuela hacen de las TIC pueden agrandar la distancia entre ellos. Según Grant (2009), ante el uso de la tecnología en el ámbito escolar, no solo se reproducen algunos factores de riesgo (socioeconómicos), sino que además se están generando nuevas barreras en la relación entre familias y escuela como el acceso a las infraestructuras y a la información y el invisible engagement. (p. 3)

Mais uma vez: as tecnologias não são milagrosas nem neutras, podendo até o admirável mundo novo da internet ser eventualmente associado à ideia marxiana de alienação, como adverte Stefano Castelli (2019). Tudo depende do uso que lhes é dado. E as novas tecnologias são compatíveis com velhas práticas e antigas relações; podemos ter velhas desigualdades (sociais) através de novos meios (tecnológicos). O que não impede a emergência paralela de novos tipos de desigualdades, como a dos chamados infoexcluídos.

Estes e outros textos (incluindo os mencionados na secção sobre as TIC e a clivagem sociológica) ajudam a balizar a interseção da relação escola-família com as TIC e referem-se a um olhar sociológico sobre diferentes aspetos da articulação aqui em causa. Mais adiante será conferida especial atenção a estudos empíricos sobre a realidade portuguesa.

7.2. Comunicação eletrónica e páginas web nas escolas

A comunicação entre pais, professores e alunos constitui um tema recorrente na bibliografia especializada na relação escola-família. Joyce Epstein (2011), na sua conhecida tipologia, inclui-a como um dos seus seis tipos de relação (o segundo tipo). Tradicionalmente, a comunicação entre a escola e o lar faz-se por contacto face a face (na escola, em reuniões individuais ou coletivas, dependendo do objetivo e de quem parte a iniciativa; maioritariamente com o diretor de turma, nos regimes de pluridocência e com a professora ou educadora de infância, no caso

de monodocência) ou por recados escritos (na caderneta do aluno, por exemplo), embora sejam, por vezes, ativadas outras vias como o telefone.

Com o advento da era digital passam a ser disponibilizados outros meios. Já vimos referência, pela mão de Sara Lightfoot (2003), ao correio eletrónico e aos websites. Javier Ballesta Pagán e María Carmen Cerezo Máiquez (2011), Neuza Pedro e Paula Soares (2012), António Abreu, Álvaro Rocha e Manuel Pérez Cota (2015), Mar Beneyto-Seoane e Jordi Collet-Sabé (2016) e Fernanda Martins (2017) são alguns dos autores que se focam neste processo de comunicação. Seguiremos aqui pesquisas conduzidas em Portugal, nomeadamente a de Fernanda Martins, centrada nas páginas web de agrupamentos de escolas; a de António Abreu e colegas (2015), focada num instrumento que os investigadores designam por caderneta eletrónica e que propõem como substituto da caderneta escolar tradicional; e a de Neuza Pedro e Paula Soares (2012), que se socorre do telemóvel como mediador da comunicação entre escola e famílias.

Estas últimas autoras (Pedro & Soares, 2012) implementaram um projeto em que ensaiaram o uso do telemóvel como facilitador da comunicação entre o diretor de turma (DT) e os encarregados de educação (EE) de uma turma do 5.º ano num agrupamento de escolas da zona de Lisboa. Tratou-se de um estudo exploratório através do qual o DT ia comunicando semanalmente às famílias, por SMS, o desempenho académico e comportamental dos seus educandos. Ao mesmo tempo enviava regularmente, por MMS, trabalhos dos alunos. A experiência revelou-se positiva na medida em que foi reportada uma melhoria na comunicação entre escola e família. Os EE consideraram ainda que se tornou possível um melhor acompanhamento do percurso escolar dos filhos com reflexo positivo na sua aprendizagem. Esta experiência salientou, contudo, outros aspetos: a) a possibilidade de um eventual “abuso” do recurso ao telemóvel como meio tecnológico de comunicação poder resultar numa inibição dos contactos diretos, face a face, entre os protagonistas; b) constituindo um projeto desenhado para uma comunicação essencialmente unidirecional (do DT para os EE), constatou-se que alguns EE passaram a contactar regularmente também, por sua iniciativa, o DT; c) estes últimos encarregados de educação foram os que avaliaram mais positivamente o projeto. Segundo as investigadoras,

este estudo permitiu estabelecer condições favoráveis ao aprofundamento de reflexão sobre o próprio papel do diretor de turma, assim como, do envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, o que poderá contribuir para melhorar futuras práticas e serviços de comunicação entre a escola e as famílias dos alunos. (p. 82)



Este projeto, aparentemente potenciador de uma reflexividade sobre a relação escola-família, assenta numa ideia simples: usar o principal meio de comunicação interpessoal hoje em dia e com maior taxa de disseminação – o telemóvel⁶⁷ – para aproximar escolas e famílias. Contudo, para além dos próprios problemas detetados pelas autoras, podem surgir outros. De entre os detetados note-se, por um lado, a chamada de atenção para que a tecnologia não substitui as interações face a face e, por outro, para a possibilidade de democratização da comunicação ao facilitar a bidirecionalidade desta, mesmo não sendo esse o propósito inicial. Qualquer relação social constitui uma relação de poder, assim como uma relação dinâmica, logo, com uma resultante sempre incerta e provisória. O uso mediador de tecnologia não altera esta condição, embora possa amplificá-la ao tornar mais fáceis os contactos entre pais e professores. Daqui decorrem três questões. Uma é que o tradicional receio dos docentes de intromissão parental nas suas competências profissionais pode agora ampliar-se e até com a agravante de uma possível interferência na vida pessoal e familiar do docente ao passar a deter-se o seu número de telefone. Outra questão que pode surgir é a de serem os pais socioculturalmente mais próximos da cultura escolar os que melhor sabem aproveitar o recurso às novas tecnologias e, com isso, reproduzirem-se desigualdades sociais (P. Silva, 2003). Teria sido interessante saber quem são, sociologicamente, os pais deste estudo que “ousaram” romper com a unidirecionalidade inicialmente prevista. É que para o fazer é preciso ter um capital cultural (para usar o conceito de Bourdieu) adequado, incluindo o domínio do código sociolinguístico dominante. Aliás, as autoras mencionam que da turma de 25 alunos participaram regularmente 17 encarregados de educação. Teria sido interessante conhecer o perfil dos que não participaram e porquê, tal como teria sido interessante conhecer o perfil dos mais dinâmicos... A terceira questão remete para a possibilidade de o filho-aluno sentir-se ou mesmo ficar arredado da comunicação entre pais e professores, com todos os inconvenientes que daí podem advir.

António Abreu e colegas (2015), numa outra pesquisa, alvitram a construção de um instrumento digital que apelidam de *caderneta eletrónica*, a qual visa facilitar a comunicação de pais e professores, coexistindo ou mesmo substituindo o que designam por caderneta tradicional. O seu estudo assentou num questionário junto de 1002 encarregados de educação e 300 professores de 35 escolas e agrupamentos de escolas, públicos e privados, de norte a sul do país. Por ele constata-se que a esmagadora maioria de

⁶⁷ Note-se que de 2012 para cá a tecnologia dos telemóveis evoluiu consideravelmente, nomeadamente os *smartphones*.

pais (96,7%) e professores (99,3%) afirmam considerar importante a relação escola-família para o processo de ensino-aprendizagem. Constatam ainda que ambos os atores sociais (88,8% dos pais e 87,9% dos professores) “entendem que a CT [caderneta tradicional] do aluno é um instrumento importante na comunicação escola-família” (p. 1005). Finalmente, constatam que a maioria (78% dos pais e 87,3% dos professores) vê com bons olhos a existência de uma caderneta eletrônica e considera que ela poderá mesmo apresentar vantagens sobre a caderneta tradicional (73% dos pais e 82% dos docentes). Aos olhos dos pais e professores, a caderneta eletrônica deveria incluir os itens da caderneta tradicional acrescidos de itens sobre “registo das faltas, avaliações intermédias, registo de entradas e saídas da escola e comunicação entre Encarregados de Educação” (p. 1006). Os autores concluem então que,

Assim, a CE [caderneta eletrônica] poderá assumir, de uma forma inovadora, dinâmica e assertiva, um papel facilitador da comunicação entre a escola e a família, tornando possível o estabelecimento de parcerias. Neste sentido, justifica-se o desenvolvimento de uma aplicação web, a CE, que tem como objetivo a consulta de toda a informação associada ao aluno, assim como possibilitar uma comunicação mais fácil, rápida e segura entre a escola e a família. (p. 1007).

A proposta parece interessante, mas não deixa de suscitar algumas questões. Por um lado, entronca na importância, que parece também aqui confirmar-se, desse artefacto que dá pelo nome de caderneta (tradicional). Trata-se de um instrumento que tem desempenhado um papel relevante na comunicação entre escolas e famílias. Este “caderno vaivém” (Sousa, 2007) tem sido referido por especialistas. Sendo a relação escola-família uma relação estruturalmente desigual, o uso da caderneta pressupõe, desde logo, um domínio mínimo da escrita, que nem sempre ocorre. Para muitas famílias, o signo escrito e suas regras de uso (como se dirigir a um professor ou diretor, por exemplo) constituem uma dificuldade. Seria interessante um estudo aprofundado sobre o uso deste instrumento (quem escreve, conteúdos, iniciativa, etc.). Além do mais, enquanto objeto transportável pela criança ou jovem entre a casa e a escola, ele acaba por conferir um certo poder ao filho-aluno, como Perrenoud (2001) assinalou. A criança, enquanto mensageira, nunca é neutra. Não só pode ser geradora inintencional de equívocos, como pode manipular voluntariamente a mensagem que é suposto fazer chegar sem alterações e atempadamente à outra parte.

A caderneta eletrônica, por sua vez, pode levantar as mesmas questões quanto à utilização da escrita, embora possa também pensar-se na construção de um instrumento que permita a gravação de mensagens em registo

áudio ou mesmo vídeo. Uma das suas vantagens poderia ser a eliminação da necessidade de um intermediário. Poderia ainda permitir a circulação de mensagens em tempo (quase) real e não (necessariamente) diferido, assim como a possibilidade de anexação de ficheiros (trabalhos dos alunos ou um atestado médico, por exemplo). O uso da caderneta eletrónica levanta, assim, problemas típicos do da caderneta tradicional, mas também acarreta novos desafios. Desde logo o do acesso e usos das TIC. Pode-se saber ler e escrever, mas com um nível de literacia baixo (Ávila, 2007; Benavente et al., 1996). Pode-se ser letrado, mas infoexcluído. Velhos e novos problemas sociais cruzam-se doravante.

Não será talvez uma coincidência que pais e professores nesta pesquisa valorizem muito e quase por igual a caderneta tradicional (não chega a 1% a diferença, que até é a favor dos pais), enquanto que vemos cerca de 9% mais de professores do que pais a valorizarem a caderneta eletrónica, para além dos valores médios serem mais baixos do que os relativos à caderneta tradicional. Está-se perante um território desconhecido ou, pelo menos, pouco conhecido e onde os professores, representantes objetivos da cultura escolar – letrada, urbana e de classe média (por exemplo, Henry, 1996; P. Silva, 2003; Vincent, 1996) –, parecem sentir-se mais à vontade. Outro problema que pode surgir com o advento de uma caderneta eletrónica é as crianças sentirem-se ou serem excluídas da comunicação entre pais e professores – como Lindsay Grant (2011) constatou na sua pesquisa –, o que não acontece quando são elas que transportam a caderneta. Este constitui um problema que não pode ser ignorado, tanto mais que muita da bibliografia especializada na relação escola-família sublinha a importância de manter os filhos-alunos na comunicação. Escusado será dizer que este pode tornar-se num problema acrescido quando se lida com jovens adolescentes, muitos dos quais nem querem ver os seus encarregados de educação “imiscuídos” na relação. Para muitos destes jovens pode estar-se perante um sentimento de perda de controlo sobre a relação. Relembremos a advertência de Lindsay Grant: *“If children are to play a role in digital home-school communication, this will need to be supported not just by technical features, but by a commitment to valuing their contributions on behalf of teachers and parents”* (p. 300). Mais uma vez, o problema não está na tecnologia em si, mas no uso social que lhe é conferido.

Ainda no âmbito da temática da comunicação eletrónica temos um estudo realizado por Fernanda Martins (2017) em dez agrupamentos públicos de norte a sul do país (dois por cada uma das cinco regiões de Portugal Continental) onde analisa os espaços públicos das respetivas

páginas web. Por um lado, constata que todos têm uma página oficial, o que sugere “uma adesão significativa a esta nova ferramenta, mobilizada pelos agrupamentos de escolas da rede pública” (p. 93). Percorrendo depois o seu conteúdo, encontra uma função essencialmente informativa, descritiva e unidirecional, incluindo o propósito de “cativar clientes e de promover a imagem da escola” (p. 93). Por outro, assinala a quase inexistência de um espaço que permita aos pais expressarem-se, mesmo por dúvidas ou sugestões. Entende, assim, que “os agrupamentos apresentam alguma insensibilidade/resistência a juízos que possam ser emitidos pelos pais e encarregados de educação” e aponta para uma “acústica da escola, que parece não incluir a voz dos pais” (p. 94). Finalmente, assinala que as associações de pais⁶⁸ encontram, também elas, pouco espaço de expressão nestas páginas web. Sendo certo que metade das páginas (cinco em dez) faz alguma referência à associação de pais, apenas duas lhes concedem algum espaço digno desse nome. Numa é possível encontrar o acesso à página da associação de pais, a qual se revela bastante completa; na outra encontra-se “os contatos da associação, acesso direto ao seu facebook, e um pequeno texto de explicação sobre a respetiva associação e ainda um slogan no fim da página apelativo à participação” (p. 95).

Em suma, de um modo geral, esta pesquisa sobre a comunicação escola-família através das páginas web de agrupamentos de escolas públicas portuguesas revela um fluxo de informação basicamente unidirecional. Trata-se, de facto, mais de informação (unidirecional) do que comunicação (bidirecional); trata-se mais de a escola se promover e afirmar do que partilhar ou permitir participar. O *status quo* parece sair reforçado por parte de uma instituição que aproveita as novas tecnologias para confirmar o seu estatuto de lado estruturalmente mais forte da relação. Por outras palavras, as características das TIC permitiriam o desenvolvimento de uma maior interação entre os vários parceiros da cena educativa, desde logo escolas e famílias. Contudo, como temos vindo a sublinhar, tudo depende do uso – social – conferido aos diversos meios tecnológicos. As tecnologias hoje ao dispor tanto permitem a promoção de uma forte e igualitária interação como o desenvolvimento de um mundo distópico e orwelliano; tanto permitem a participação, a democracia e a cidadania, como a repressão, o controlo e o autoritarismo.

Também deste ponto de vista é importante que todos os protagonistas da relação escola-família (incluindo, desde logo, os docentes e as direções

⁶⁸ Que consubstanciam o que tenho apelidado de dimensão de ação coletiva, um dos elementos do que tenho designado por dupla diáde da relação (P. Silva, 2003).

das escolas) entendam que a sua prática é uma prática social e que ela pode constituir-se, entre outras possibilidades, no exercício de uma forma de cidadania e de articulação entre democracia representativa e democracia participativa (como Don Davies, entre outros, tanto insistiu). As pesquisas aqui referenciadas sobre a realidade portuguesa, em conjunto com os alertas deixados pelos autores convocados nas secções anteriores, mostram, se dúvidas houvesse, estarmos perante uma relação complexa e armadilhada e onde o advento da era digital cruza velhos e novos problemas. No limiar da terceira década do século XXI continuam a ser bem-vindos mais estudos sobre o uso das TIC na relação entre escolas e famílias.

7.3. Blogosfera e estratégias educativas familiares

Tenho apontado o *lar* como constituindo uma das duas vertentes – a par da escola – da relação escola-família. Por motivos vários existe mais pesquisa centrada na vertente escola. No entanto, sabemos que o que ocorre dentro das quatro paredes do lar – as obras e manobras familiares – é da maior relevância para o percurso escolar das crianças e jovens.⁶⁹ E são diversas as pesquisas e as reflexões que se têm focado nesta vertente, as quais remontam, pelo menos, aos anos 1980.⁷⁰ Distintos autores optam por uma terminologia variada: estratégias educativas, estilos educativos, paradigmas familiares, práticas educativas, estilos de vida familiar, investimento das famílias, representações, entre outros. Acontece que a eclosão do mundo digital veio abrir uma nova janela para espreitarmos o discurso (também sobre as práticas) dos vários atores da relação escola-família, incluindo pais e filhos. Assim, por exemplo, dispositivos metodológicos próximos de uma *netnografia* (ou etnografia digital ou virtual) permitem observar e interagir com os atores centrais e periféricos da relação escola-família (P. Silva, 2003).

Uma dimensão tornada possível pela era digital é a da análise de discursos na primeira pessoa, discursos produzidos, entre outros, por crianças, pais e professores, por exemplo, em blogues ou na televisão. Foi o que fizeram Ana Matias Diogo, Benedita Portugal e Melo e Manuela Ferreira (2018). Estas investigadoras promoveram uma interessante análise neste sentido a

⁶⁹ As “quatro paredes do lar” devem ser aqui entendidas como uma metáfora. Em rigor, incluem-se as atividades de iniciativa da família que ocorrem fora da escola (em casa, mas também a ida a um museu, à aula de inglês, à sessão de desporto, etc.).

⁷⁰ Por exemplo: Clark (1983); Montandon (2001b); Toomey (1986, 1989a, 1989b); Stein (1988); D. Davies (1989); Kellerhals e Montandon (1991); Gewirtz, Ball e Bowe (1995); Diogo (1998, 2008); Seabra (1999, 2010); Nogueira (2000); Portes (2000, 2014); M. Viana (2000, 2007, 2014); Lareau (2003, 2007); Lahire (2004); A. Almeida (2005); Sebastião (2008).

propósito da introdução dos exames do 4.º ano de escolaridade. Seguiram, durante cerca de três anos, blogues onde aquele assunto foi debatido (B. Melo et al., 2016). Segundo as autoras,

a análise de blogues poderia permitir a captação de registos discursivos mais livres e espontâneos, dificilmente expressos em contextos de difusão de opinião muito regulamentados ou em contextos mais formais, como o das entrevistas realizadas no âmbito de investigações científicas. Campo mediático ainda pouco explorado pela Sociologia, a análise da blogosfera apresentaria, em suma, como vantagem a possibilidade de captarmos um leque mais alargado de opiniões e descrições mais fidedignas das subjetividades e das práticas educativas dos atores sociais relativamente aos exames do 4.º ano, expressas por intervenientes muito diferenciados em termos socioculturais e demográficos. (p. 143)

Nestes blogues é analisado o discurso de pais e professores e, a partir daí, as estratégias educativas familiares. Neste caso, estratégias educativas identificadas como sendo de classe média. Um dos aspetos que ressalta da sua análise é o da composição social dos blogueiros. Neste grupo produtor de discurso, as autoras reconhecem como predominante o dos professores (poucos, paradoxalmente, do 1.º ciclo, como salientam) e o de membros de camadas qualificadas do ponto de vista intelectual e científico, incluindo deputadas, jornalistas e psicólogas. Assim, segundo as autoras,

Tal como os *opinion makers* dos média tradicionais, também estes *bloggers* são indivíduos pertencentes às classes médias urbanas qualificadas, não sendo, portanto, representativos da população portuguesa, nem concretamente dos principais atores educativos alvo deste estudo: professores do 1.º ciclo do ensino básico, famílias e crianças [constituindo antes] um grupo social bastante circunscrito: bloggers muito escolarizados, com um estatuto socioeconómico elevado. (B. Melo et al., 2016, p. 145)

Na sua caracterização dos blogueiros, as autoras constatarem que tendem a predominar mulheres, embora os homens se destaquem por uma escrita mais regular. São registados ainda um conteúdo e uma forma diferentes. Por um lado, as mulheres refletem mais sobre questões ligadas ao quotidiano, à família ou à maternidade/paternidade; e mesmo quando escrevem sobre educação, política, sociedade e cultura, elas incorporam preocupações pessoais sobre o seu dia a dia e/ou o da sua família, o que não acontece tanto com os blogueiros masculinos (B. Melo et al., p. 146). Por outro lado, as autoras apontam também para um tipo de escrita de acordo com o género, onde as mulheres denotam uma maior espontaneidade e expressão de sentimentos e emoções, enquanto os homens assumem uma postura mais racional e abstratizante:

Assim, enquanto os blogues das mulheres se assemelham bastante a diários pessoais, tanto no conteúdo como na forma – grafismo – os blogues masculinos apresentam um aspeto mais sóbrio e um registo próximo dos editoriais, crónicas ou artigos de opinião da imprensa de referência. (p. 150)

A vantagem deste tipo de escrita feminina é a de, neste caso, nos entreabrir portas ao que se passa no interior dos agregados domésticos, permitindo vislumbrar algo da intimidade do lar.

Outra diferença de género é que os blogueiros masculinos tendem a identificar-se pela profissão (maioritariamente professores), enquanto que as mulheres tendem a assumir-se primeiro enquanto mães, só depois mencionando a profissão, quando o fazem. Isto leva as investigadoras a concluir pela existência de um leque mais diversificado de atores sociais na produção de discurso na blogosfera por comparação com os *mídia* tradicionais:

Mesmo circunscrita a um conjunto de indivíduos pertencentes às classes médias urbanas altamente escolarizadas, é possível concluir que a blogosfera abrange um leque mais diversificado de intervenientes do que os *mídia* tradicionais, sublinhando-se a presença de outros agentes educativos habitualmente excluídos dos debates públicos sobre educação: os pais e, muito visivelmente, as mães. (...) Deste ponto de vista, a blogosfera parece constituir não só um espaço mais alargado de participação política como um meio de comunicação contemporâneo que possibilita expressões subjetivas de género, a afirmação identitária das mulheres e a autorreflexividade sobre modelos educativos. (B. Melo et al., 2016, p. 150)

Por outras palavras, a blogosfera parece tornar mais disponível a perspetiva educativa de pais e mães, um dos atores centrais da relação escola-família. Na sua análise do discurso dos blogueiros, as três investigadoras refletem ainda acerca das conceções latentes de escola pública, de crianças e das dinâmicas familiares. A este respeito, perante o facto de se estar perante um grupo de classe média fortemente escolarizado e tendo em conta sobretudo o discurso das mães, é entendido que

Entre protegerem os seus filhos das agruras de um ofício que pode ser precocemente pesado, deixando-os experienciar “livremente” a sua condição de “crianças-crianças” ou forçarem-nos a ser essencialmente “alunos-crianças” para conseguirem atingir bons resultados académicos, as mães (e alguns pais) da blogosfera parecem, na prática, fazer pender o fio da balança para as atitudes educativas que valorizam esta última vertente, ainda que a contragosto. (B. Melo et al., 2016, p. 155)

Torna-se, assim, visível a opção destas famílias por um investimento escolar forte na educação dos filhos (através de uma pedagogização da vida quotidiana), tão assinalado pelos especialistas como sendo típico da classe média escolarizada. As autoras sublinham ainda que pelo discurso

destas mães perpassam as tensões geradas por práticas educativas familiares que ensaiam um difícil equilíbrio entre o intenso ritmo de trabalho quotidiano a que as crianças são sujeitas – implicando “por parte destas mães vigiar e acompanhar contínua e atentamente os tempos escolares dos filhos e preencher grande parte dos seus tempos livres com atividades pedagógicas e curriculares” (B. Melo et al., 2016, p. 156) – e a condição social de criança. Vemos emergir aqui a tensão típica deste grupo social entre a opção por serem predominantemente pais de alunos ou pais de crianças, com o aparente desequilíbrio a favor da *hurried child* (expressão-título de David Elkind) e de uma alunização da infância (Correia, 2008; Matos, 2008, 2009).

A análise dos blogues permite ainda, por um lado, confirmar o predomínio da feminização (as autoras preferem o uso do termo *maternalização*) das tarefas educativas familiares (pelo menos em casa) de que a bibliografia especializada tem dado conta, e, por outro, lançar um olhar sobre a intimidade da vida no lar:

Independentemente das tensões acerca do papel determinante das mães (ser mãe de criança-aluno ou ser mãe de criança-criança) e/ou das crianças, os momentos que antecedem a preparação para os exames contaminam totalmente a vida familiar, sendo vividos por todos com uma elevada carga emocional que sublinha a importância que a escola e o sucesso escolar atingiram na contemporaneidade. (B. Melo et al., 2016, p. 159)

A análise de discursos produzidos no âmbito da blogosfera realizada por estas autoras permitiu, como acabámos de ver, “confirmar” o forte investimento escolar realizado pelas famílias (em particular pelas mães) da classe média urbanizada e de elevado capital escolar. Mas, simultaneamente, permitiu mais do que isso: as autoras sublinham a heterogeneidade das práticas desta fração de classe no processo de escolarização dos filhos (Diogo, B. Melo et al., 2018), apesar de todas terem em comum o forte investimento naquele processo.

Assim, distinguem três *modelos de trabalho escolar*: a) o da ética do trabalho escolar restrita (próximo do paradigma da escola transmissiva); b) o da ética do trabalho escolar adaptada (à fase de desenvolvimento da criança); e c) a ética de um outro modelo de trabalho escolar, de acordo com a qual a missão da escola é desenvolver a criatividade e ensinar a pensar em vez de decorar e treinar para exames (modelo próximo da pedagogia ativa e do paradigma da escola construtiva⁷¹). Estes modelos coexistem e intercetam-se com quatro *modelos de ação/influência dos pais*: o do trabalho académico diretivo para uma disciplinação da criança/aluno; o do trabalho académico diretivo adaptado à idade da criança;

o do trabalho acadêmico e cultural diretivo para uma criança-aluno “cultivada”; e o do trabalho de “navegação à vista” para a autonomia da criança. Por sua vez, as autoras distinguem ainda, na produção dos discursos do grupo das mães de profissões intelectuais e científicas, a existência de quatro *lógicas de fabricação de bons alunos*: tradicionalista, protecionista, cultivação e contratualista.

Esta pesquisa, assente na análise de blogues, abre pistas relevantes para se entender algumas das estratégias usadas na vertente lar por diferentes grupos de pais da classe média, incluindo os que apresentam uma longa escolarização, e tendo em conta um aspeto comum a toda a classe média: “o intenso investimento na escolarização dos seus filhos” (Diogo, B. Melo et al., 2018, p. 773).

Refira-se que, noutro artigo referente ao mesmo projeto de investigação (M. Ferreira et al., 2018), estas três sociólogas apresentam o resultado da sua análise do discurso de crianças, pais e professores sobre os exames do 4.º ano produzido num outro tipo de meio: a televisão. A partir daqui refletem sobre a articulação entre o intenso trabalho emocional e moral feito pelos adultos, mostrando como pais e professores denotam perspetivas descoincidentes sobre o tema em foco, e como as crianças revelam distintos tipos de agência:

Nas combinações que poderão subsistir entre as agências de adultos e as agências de crianças, nas peças televisivas analisadas encontram-se adultos que agem como professores e pais/mães, professores-maternais e pais/mães-pedagogos, e ambos como mentores culturais ou camaradas das crianças, por um lado, e, por outro, crianças que agem como filhos-alunos, alunos-filhos ou filhos-crianças. (p. 304)

Em suma, a blogosfera, mas também a esfera dos *media* tradicionais – a escola paralela, mas também a nova escola paralela – parecem constituir-se em fontes de informação privilegiada sobre as perspetivas e estratégias dos atores centrais da relação escola-família. Sem prejuízo da relevância dos designs metodológicos mais “tradicionais” que têm permitido auscultar o discurso e a prática daqueles atores, a blogosfera, em particular, parece constituir mais uma janela aberta sobre o mundo da interface de escolas e famílias, uma janela que parece revelar-se assaz promissora. Mais uma vez, cruzar imaginação sociológica e imaginação metodológica⁷² pode tornar-se auspicioso. Assim haja engenho e arte.

⁷¹ Este modelo dual (escola transmissiva/escola construtiva) de Francesco Tonucci (1986) tem sido usado por uma plêiade significativa de autores, incluindo as investigadoras aqui convocadas.

⁷² Na esteira de Wright Mills (1959/1975) e Daniel Bertaux (1986).

7.4. As TIC nas escolas e lares: acesso e usos socialmente diferenciados

As pesquisas nesta área multiplicam-se. Já foram feitas referências a diversas. Tendem a ter peso significativo aquelas que se centram mais nas TIC e em aspetos descritivos: quem faz o quê (que tipo de conteúdo), aonde (na escola, em casa...) e com quem (sozinho, pai, mãe, irmãos, amigos...). Muitas constituem investigações que provêm mais de especialistas nas TIC do que especialistas na relação escola-família. Nalgumas existe intervenção através da implementação de projetos com finalidades variadas, incluindo, por vezes, a preocupação com a diminuição das desigualdades sociais. Não descurando bibliografia estrangeira, será dada ênfase nesta secção à bibliografia portuguesa e aos estudos empíricos que permitam uma aproximação a um retrato sociológico da articulação entre as TIC, as escolas e as famílias em Portugal. Já acima foram referidas algumas pesquisas. Delas e de outras serão retiradas linhas de força, as quais cruzam (reforçando ou desafiando) preocupações e pistas teóricas diversas. Contudo, usarei maioritariamente nesta secção, de uma forma indutiva e como eixo de reflexão, investigação sobre os usos do computador Magalhães⁷³ através de uma pesquisa em que eu próprio participei,⁷⁴ socorrendo-me, assim, de publicações dela decorrentes.⁷⁵ Naturalmente, não se podem generalizar dados a partir desta pesquisa, mas creio que eles são suficientemente significativos para poderem ser usados como indutores de reflexão e de questionamento teórico.⁷⁶

Esta pesquisa incluiu, entre outras, as seguintes questões de investigação:

- Quem adquiriu e quem não adquiriu o computador Magalhães? Com ou sem Internet? Porquê?

⁷³ Trata-se de um computador portátil introduzido pelo programa governamental *e.escolinha* em 2008, por iniciativa da Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues. Esta política pública, que durou pouco mais de três anos (foi continuada pela ministra seguinte, Isabel Alçada, e descontinuada pelo ministro do governo seguinte), visou promover o acesso das crianças e famílias às TIC no 1.º ciclo do ensino básico. O computador, com *hardware* e *software* próprios, foi especialmente concebido para este efeito e recebeu o nome por inspiração em Fernão de Magalhães dado apresentar-se como um projeto pioneiro.

⁷⁴ Coordenei o projeto *O Computador Magalhães entre a Escola e a Família num Agrupamento de Escolas de Leiria: Um olhar sociológico sobre os seus efeitos*. A equipa incluiu Conceição Coelho, Conceição Fernandes e Joana Viana, tendo tido a colaboração de La Salette Machado como bolsista de investigação. Em Ponta Delgada Ana Matias Diogo coordenou um projeto similar, pelo que foi possível a comparação de dados e a existência de publicações conjuntas.

⁷⁵ Coelho et al., 2012; Diogo et al., 2012; Diogo, P. Silva et al., 2018; P. Silva et al., 2010; P. Silva et al. 2011a, 2011b; P. Silva e Diogo, 2011; P. Silva et al., 2012; P. Silva e Diogo, 2014; P. Silva et al., 2015.

⁷⁶ Note-se que existem outros dados sobre os usos do computador Magalhães - ou outros portáteis similares noutros países (Pereira, 2015), - mas não conheço uma sistematização a nível nacional. Quando não explicitado, usarei os dados constantes do relatório final (P. Silva et al., 2011a).

- Qual o perfil sociológico dos adquiridores do computador Magalhães? E dos não adquiridores?
- Quem usa o computador Magalhães (que atores sociais)? Em que contextos?
- Quais os usos do computador Magalhães? Em que contextos (sala de aula, intervalo, TL, casa, ...)?
- Quais os modos de regulação sobre os usos? Por parte de quem? Em que contexto?
- Que efeitos, escolares e sociais, dos usos do computador Magalhães nos vários atores sociais e nas suas interações? Em particular, na sala de aula e na relação escola-família? (P. Silva et al., 2011a)

Como se vê, a pesquisa assumiu um cariz sociológico e pretendeu apreender o ponto de vista e as práticas dos atores centrais da relação escola-família (P. Silva, 2003): crianças, pais e professores. Para tal foi realizado um estudo longitudinal entre outubro de 2009 e dezembro de 2011. Incluiu uma componente extensiva, com vários questionários aos três protagonistas, e uma componente intensiva através da etnografia de uma turma. O agrupamento de escolas de Leiria (tal como o de Ponta Delgada) tinha um público socioculturalmente heterogéneo.

Vimos anteriormente que vários autores chamam a atenção para a diferença entre o acesso e o uso dos computadores, o que Fernández Enguita e Vázquez Cupeiro (2016) designam por brechas digitais primária e secundária. Neste caso constatou-se, na brecha digital primária, uma adesão significativa ao Magalhães.⁷⁷ Ela foi expressiva e em crescendo (80% em 2008/2009, 89% no ano seguinte e 93% em 2010/2011).⁷⁸ Uma particularidade deste processo foi que as famílias de meios socialmente desfavorecidos foram as que registaram uma maior adesão. Por um lado, estas famílias tiveram a possibilidade de receber o portátil por metade do preço ou gratuitamente; por outro, muitas famílias de classe média não aderiram por já terem pelo menos um computador em casa.⁷⁹ Paralelamente, muitas crianças

⁷⁷ Este computador foi colocado à disposição das famílias a um preço simbólico (50€, sendo então o seu valor comercial cerca de 300€), tendo as famílias integradas nalgum escalão da ação social escolar direito a recebê-lo por metade do preço ou mesmo gratuitamente. A sua aquisição era facultativa e realizada através da escola. Os professores não tiveram direito a receber o portátil nas mesmas condições, embora fosse suposto as escolas receberem-no e colocarem-no à disposição dos docentes (em Leiria tal não chegou a acontecer, pelo menos durante o período da pesquisa).

⁷⁸ Nos Açores só houve distribuição no primeiro destes anos e a adesão foi de 92% (P. Silva & Diogo, 2014).

⁷⁹ Foi este o principal motivo indicado pelos pais.

deste grupo (classe média) foram fazendo pressão em casa no sentido da aquisição, sobretudo à medida que o computador começou a ser usado na sala de aula, o que foi fazendo subir a taxa de adesão. Vemos, assim, que o principal objetivo político do programa “e.escolinha” foi atingido neste agrupamento de escolas, pois registou-se uma adesão maciça e onde ela não atingiu os 100% foi sobretudo nos lares onde já havia computador. Refira-se que, num estudo similar realizado no norte do país, a equipa coordenada por Sara Pereira (2015) chegou a conclusão semelhante:

In short, it can be said adhesion to “Magalhães” computer was practically on a massive scale. In fact, the reason most often mentioned for not purchasing it is ownership of other computers, which means that they are children who already had access to this technology before “Magalhães”. (p. 58)

Tendo-se registado esta elevada adesão,⁸⁰ procurou-se entender que usos do computador ocorreram, em que contexto e por parte de quem. Ou seja, como se caracterizou a segunda brecha digital.

Constatou-se, por um lado, que o computador Magalhães passou a ser usado maioritariamente pelas crianças para quem tinha sido adquirido, que tenderam a “usá-lo regularmente em casa, por iniciativa própria e como extensão da própria personalidade, quer durante o período escolar, quer aos fins de semana e durante as férias” (P. Silva et al., 2012, p. 20). Mais: o Magalhães tornou-se num autêntico PC (*personal computer*), ou seja, num computador verdadeiramente pessoal para as crianças de classe média, de pais com escolaridade elevada. Ele passou a ser, de facto, usado exclusivamente ou quase por elas, mesmo que sob supervisão parental e com momentos ocasionais de partilha com os irmãos, amigos ou outros familiares. Relativamente às crianças de meios populares, o Magalhães tornou-se num computador em parte pessoal, em parte familiar. Sendo, em muitos destes lares, o primeiro computador a entrar em casa, ele motivou um uso mais coletivo.

Por outro lado, constatou-se um uso maioritariamente caseiro do Magalhães, independentemente da classe social de pertença. Em todos os grupos sociais, o Magalhães revelou-se ser objeto de um uso bastante superior no lar, vindo em segundo lugar a escola e mais residualmente outros contextos (casas de amigos ou de outros familiares, carro da família, etc.).⁸¹ O computador foi adquirido através da escola, mas tornou-se num objeto doméstico. Ana Nunes de Almeida e colegas (2015), na

⁸⁰ Pereira et al. (2015) estimam, com base nos dados até então disponíveis, que a adesão ao Magalhães tenha sido maciça também a nível nacional.

⁸¹ 96% de uso pelas crianças em casa, 62% na escola e 37% noutros contextos.

sua pesquisa, constataam igualmente este uso caseiro, o qual decorre das seguintes razões:

A razão fundamental que justifica esta preferência é a autonomia que a maioria dos nossos entrevistados sente em casa. Aqui podem fazer os trabalhos da escola ao seu ritmo e tranquilamente, e com uma velocidade de uso de que não podem desfrutar na escola. (...) Uma outra razão para a preferência pelo uso em casa, sobretudo entre os mais jovens e menos experientes no uso das TIC, é o auxílio que lhes pode ser prestado por pais e irmãos, tanto em atividades de caráter lúdico como para os trabalhos de casa e pesquisas na internet. (p. 97)

O Magalhães torna-se mais do que um objeto quotidiano, até: muitas crianças passaram a referir-se-lhe como um "amigo". Tal foi visível não só nas suas conversas e nos seus escritos, mas também em muitos desenhos com retratos de família, onde o Magalhães sobressaía. Foi estabelecida uma relação afetiva:

"O Magalhães é como um amigo para mim", "O Magalhães é como um chupa-chupa e eu adoro chupar, chupar...", "Adorei usá-lo, é giro!", "O Magalhães é nosso amigo", "Em casa faço aulas da Escola Virtual. O meu pai e o meu irmão também." são frases suficientemente reveladoras. O Magalhães assume-se como um amigo, quase como mais um elemento da família, com quem se "convive" diariamente, incluindo ao fim de semana e nas férias. Este aspeto permite chamar a atenção para um outro: o da personalização de que ele é alvo por parte de muitos miúdos. (P. Silva et al., 2011a, pp. 152–153)

Uma pista pouco explorada pela pesquisa sobre as TIC é a que remete para a eventual relação entre o seu uso e a extensão da personalidade. Sherry Turkle (1984, 1997), uma pioneira nesta abordagem, fala-nos na construção de um *second self*. Neste caso, vemos não apenas as crianças estabelecerem uma relação afetiva e atribuírem propriedades humanas ao portátil,⁸² mas também a ostentação de objetos associados ao Magalhães como forma de afirmação pessoal e social. Tal é o caso, por exemplo, das capas do Magalhães usadas por várias crianças e que constam de várias fotos tiradas pela equipa de investigação. Nelas vemos surgirem, aqui e ali, no meio do azul que caracteriza as capas de origem do Magalhães, capas cor de rosa (usadas por meninas) e capas com o homem-aranha, bolas de futebol e outros motivos (usadas por meninos). Pelo meio, também vários tapetes de rato surgem personalizados, por vezes fazendo conjunto com as capas. Esta possibilidade de personalização do Magalhães denota a emergência de um mercado paralelo aos Magalhães, sinal indelével de

⁸² Aproximando-se, de algum modo, da proposta da ANT (Actor Network Theory), de Bruno Latour.

uma sociedade consumista. Uma das consequências é que torna possível não apenas a expressão de uma estética individual e/ou familiar, mas também a emergência de uma discriminação social entre as crianças que têm a possibilidade de tal expressão pública e as que não têm. Vão neste sentido os seguintes testemunhos da equipa, em parte sobrepostos:

Muitas crianças apropriam-se de forma singular do Magalhães, quer através das capas exteriores (juntando autocolantes; capas cor-de-rosa para várias meninas; capa com os motivos mais variados, incluindo do homem-aranha para um dos meninos), dos ratos e tapetes de rato, etc. Aliás, é possível detetar, sem sair da sala de aula, toda uma indústria que gira à volta do Magalhães e da apropriação individual que muitas crianças dele fazem. O modo como se “apresenta” o Magalhães junto dos outros rivaliza com aquele que é induzido pelo vestuário escolhido, pelo penteado adotado, pelas sapatilhas ou sandálias exibidas. Deste ponto de vista, será que se pode equacionar a hipótese de estarmos perante extensões da própria personalidade, tendo em conta que o mundo das novas tecnologias pode originar o que Turkle (1997) apelida de um *second self*? Naturalmente, teremos de articular esta possibilidade com as características da sociedade em rede e consumista atual. (P. Silva et al., 2011a, p. 153)

Os Magalhães parece poderem ainda ser associados a uma extensão da personalidade das crianças, que os veem como “um amigo” e fazem uma apropriação pessoal deles através de adornos como capas, ratos e tapetes de rato. A existência de uma indústria de consumo em torno dos Magalhães suscita a questão da possibilidade de “novas” formas de reprodução das desigualdades sociais, do mesmo modo que tal pode ocorrer, por exemplo, através do uso do vestuário ou do calçado que cada criança exibe na escola. (P. Silva et al., 2012, pp. 19–20)

Conforme anteriormente sinalizado, o uso das TIC pode levar a deparar-nos com o cruzamento de novas e velhas expressões de desigualdade social. Não deixa de se assinalar ainda alguma diferenciação nas opções estéticas de meninos e meninas que indiciam distintos processos de socialização de género (o azul e o cor-de-rosa, por exemplo).

Continuando a senda da procura de eventuais usos do computador e formas de mediação familiar socialmente distintos, a pesquisa que vem servindo de bússola a esta reflexão continuou a revelar-se profícua em dados (empíricos) e pistas (teóricas).

Um exemplo é o da emergência de diferentes perfis de uso do Magalhães e outros computadores pelas crianças em casa, usos que foram cruzados com as formas de regulação intrafamiliar e o nível de escolaridade dos pais (Diogo, P. Silva et al., 2018; P. Silva & Diogo, 2014; P. Silva et al., 2015).⁸³ Foram identificados três perfis.

⁸³ Estes perfis, construídos através de uma análise de correspondências múltiplas complementada com uma análise de *clusters* hierárquica, referem-se ao conjunto dos projetos conduzidos em Leiria e em Ponta Delgada.

Um grupo caracteriza-se por um não uso do computador Magalhães e uma ausência de acesso a outros computadores e à internet. Surge associado a famílias com reduzida escolaridade. Constitui o grupo onde os pais evidenciam dificuldade em ajudar a criança a usar computadores e onde demonstram uma menor capacidade de apoio à realização dos trabalhos para casa (TPC), em particular quando estes supõem o recurso ao portátil.

Um segundo grupo caracteriza-se por um uso regular e uma exploração maioritariamente *offline* do computador Magalhães, por uma diversidade de uso de outros computadores, por contextos familiares onde não se impõem regras de uso do computador Magalhães à criança (tempo e tipo de utilização) e por uma heterogeneidade quanto a pertença social.

O terceiro grupo caracteriza-se por um uso frequente e polivalente do computador Magalhães. Destaca-se ainda pelo acesso a outros computadores e à internet, assim como pelo elevado capital escolar das famílias; estas denotam uma maior facilidade em ajudar a criança a usar computadores e na realização dos TPC com recurso ao portátil.

Como vemos, coexistem três grupos, todos possuidores do computador Magalhães: um caracterizado pelo não uso; outro por um uso regular e *offline*; e outro por uma utilização frequente e online. A construção destes perfis torna-se complementar de outros traços que foram identificados e que necessitam de uma exploração adicional.

O grupo que se destaca pelo não uso é o socialmente desfavorecido, com pais com baixo nível de escolaridade. O não uso deve-se sobretudo a avaria dos computadores, o que se revelou mais frequente com a primeira geração de Magalhães e atingiu sobretudo o grupo dos Açores (que só recebeu computadores no primeiro ano). Acresce que, perante uma avaria, muitas famílias deste grupo não sabiam o que fazer, nem sempre reportando a situação. Por outro lado, são as que denotavam uma maior dificuldade em ajudar os filhos no uso de computadores e no apoio aos TPC com recurso a eles por incapacidade para o fazerem. Ao mesmo tempo, não estabeleciam regras de uso.

A pesquisa aqui seguida de perto procurou compreender o que se passava em todas estas vertentes. Assim, por exemplo, tentou averiguar quem indiciava maior ou menor facilidade no apoio ao uso de computadores pelas crianças e quem efetivamente registava mais este tipo de apoio. Foram constatadas diferenças de acordo com o sexo e o nível de escolaridade dos pais:

- Quanto à escolaridade dos pais, foi encontrada uma correlação positiva entre esta e a facilidade de apoio ao uso de computadores:

quanto maior o nível de escolaridade, maior a facilidade de apoio e vice-versa;

- Quanto ao sexo, os pais (homens) reportaram uma maior facilidade (e menor dificuldade) do que as mães, em geral, no que respeita ao apoio ao uso de computador pela criança. Paradoxalmente com este dado, mas não com o que a bibliografia sobre a relação escola-família consistentemente reporta (por exemplo, David, 1993; P. Silva, 2003), são as mães que aparecem como o maior apoio aos TPC realizados pelas crianças, *mesmo quando com recurso a um computador*, sendo seguidas dos pais e, em terceiro lugar, dos irmãos. Por outras palavras, as mães reportam maior dificuldade do que os pais no apoio ao uso de computador, mas, mesmo assim, são elas que sobressaem neste apoio específico. Sobre põe-se a “regra geral” de que a educação parental relativamente à escolarização dos filhos consiste numa atividade essencialmente feminina, mesmo a propósito de tarefas de apoio tecnológico onde os pais indiciam estar mais à vontade do que as mães. A “regra geral” sobre põe-se aos particularismos. E as mães revelam-se umas “super-mães”!

Duas notas adicionais sobre esta constatação:

1. No caso das crianças cujos pais têm uma escolaridade baixa surge uma variante ao padrão aqui descrito. Aqui emergem os irmãos como o principal grupo de apoio ao uso de computador pela criança para realização dos TPC. As mães aparecem em segundo lugar e os pais em terceiro.
2. No caso dos grupos socialmente favorecidos, as mães, contudo, revelam um grau de facilidade de uso de computadores que, sendo menor do que o dos pais, não deixa de ser elevado. Assim se entende o testemunho afim de A. Almeida et al. (2015, p. 108):

Uma outra novidade flagrante face às famílias desfavorecidas é a visibilidade em matéria de gestão e competência informática, da figura da mãe. Tal como o pai, possui um computador seu, que “leva na pasta” de e para o trabalho e está plenamente envolvida na rede digital familiar, da qual aliás é um dos motores.

Estas mães podem ter menos facilidade de uso de computadores do que os pais, mas revelam uma competência informática que lhes permite assegurar o necessário apoio aos filhos.

O capital escolar faz a diferença. Vemo-lo pelos dados acabados de apresentar, mas também pelos testemunhos na primeira pessoa de alguns pais e mães da pesquisa sobre os Magalhães:

O meu principal objetivo é fazer com que ele, para já, goste de mexer no computador e que tenha uma boa utilização do computador. (...) nesse aspeto, eu posso ajudar sempre, portanto posso ajudar.... Creio que posso ajudar em tudo praticamente. (Pai, ensino superior)

O que é que eu fui ver ao Magalhães? Olhe, eu pesquisei tudo, ver desde o que eram as restrições que se ia fazer, o que é que não, o que é que era a iniciativa, li a nível de várias coisas que podia ser útil para a escola. (mãe, 12.º ano)

Sim, no início, para explorarmos as funcionalidades que tinha, nomeadamente os jogos ou mesmo os programas de escrita, de imagem, aí sim, aí foi necessário, a primeira abordagem foi comigo, sem dúvida. (Pai, ensino superior; P. Silva & Diogo, 2014, p. 759)

P: Sente dificuldade em ajudar ou acha que isso não faz falta porque... R: Eles sabem mexer sozinhos. P: Eles sabem mexer sozinhos? R: Eles sabem mexer nos computadores sozinhos. P: E quando eles têm dúvidas? R: Eles pedem ao irmão. (...) Eles sabiam mexer melhor do que eu, que eu não sei mexer. (mãe, 4.º ano)

Eu não percebo muito dessas coisas de computadores. (...) Não, não percebo nada de computadores, nunca usei. (mãe, 6.º ano; P. Silva & Diogo, 2014, p. 760)

Atente-se no contraste entre o "Creio que posso ajudar em tudo praticamente", de um pai com escolaridade elevada (ensino superior), e o "Não, não percebo nada de computadores, nunca usei", de uma mãe com baixa escolaridade (6.º ano). O tipo de interação intrafamiliar, incluindo o apoio direto à realização de TPC com recurso a computador, não pode deixar de variar nos diferentes grupos.

Tendo em mente a discussão em secção anterior sobre a importância dos fatores idade e escolaridade para o uso das TIC, é interessante notar aqui a relevância do segundo fator, pois o apoio aos TPC (com e sem recurso a computadores) é mais significativo por parte de quem apresenta escolaridade mais elevada, em regra os adultos. No caso das famílias de baixo nível de escolaridade, contudo, surgem os irmãos como o maior apoio, mas neste caso são eles quem apresenta maior escolaridade, a qual tende a ser mais elevada do que a dos seus pais (fosso geracional escolar que perpassa pela sociedade portuguesa, como vimos anteriormente). A. Almeida e colegas (2015), entre outras pesquisas, corroboram este tipo de clivagem sociológica:

Há claras divergências que opõem famílias de crianças com pais menos escolarizados e profissões desqualificadas a famílias de crianças com pais detentores de diplomas de ensino superior e profissões qualificadas. Nas primeiras, o uso dos computadores e o acesso à internet gravitam em torno do eixo crianças-filhos e, mais remotamente, de uma figura masculina (o pai). (...) O fosso geracional entre estes pais e estes filhos é evidente. (...) O mes-

mo não se passa nas famílias de crianças com pais detentores de níveis de escolaridade superior. A localização e os acessos à internet em casa, os usos de computadores surgem em arranjos claramente mais equilibrados e simétricos entre pais e filhos. Os usos são intensos por parte de todos os membros da família, assegurando-se até, a partir de uma certa idade, a posse individual do computador. (p. 107)

Poderíamos acrescentar a esta última nota de A. Almeida e colegas (2015) que a adesão ao computador Magalhães neste estrato social terá provavelmente permitido baixar a idade de acesso a um computador pessoal. De qualquer modo, tudo indica que idade e escolaridade não são dissociáveis, neste contexto, da posição social que se ocupa na sociedade, sob pena de se cair numa perspetiva essencialista ou determinista sobre tecnologia ou geração.

Outra vertente da pesquisa sobre os Magalhães incidiu sobre a existência (ou não) de regras familiares de uso do Magalhães (e outros computadores) pelas crianças em casa (Diogo et al., 2012; P. Silva et al., 2011a). Constatou-se que cerca de 2/3 dos pais declarou instituir regras relativas ao tempo de uso e à seleção de conteúdos, assim como ao acesso à internet. Estamos, pois, longe de uma demissão parental. Apertando a malha de análise, registou-se, todavia, uma variação do controlo parental por nível de escolaridade dos pais, surgindo o grupo com menor escolaridade como o que apresenta uma mais reduzida imposição de regras. Pelo contrário, verifica-se uma maior regulação parental por parte dos grupos com escolaridade intermédia e elevada.⁸⁴ A diferença entre as famílias de baixa escolaridade e as de intermédia/elevada é significativa: no primeiro grupo a regulação nunca ultrapassa os 40% das famílias, ou seja, no grupo mais socialmente desfavorecido a regulação parental ocorre numa minoria de famílias; nos dois grupos restantes ela varia entre os 60% e os quase 90%, ou seja, é sempre majoritária.

No caso particular da regulação do acesso à internet pelas crianças foi possível perceber que uma das estratégias familiares foi a de permitir este acesso apenas através de outros computadores existentes em casa. Por outras palavras, à maior literacia digital das famílias de classe média junta-se ainda uma capacidade económica que lhes permite ter outros computadores. Ao invés, como vimos, em muitas famílias de meios populares o Magalhães foi o primeiro computador a entrar em casa. E a mais baixa literacia digital deste grupo torna difícil a supervisão parental, traduzida,

⁸⁴ Em Ponta Delgada são as famílias com maior escolaridade as que mais impõem regras; em Leiria são as famílias de escolaridade intermédia. Em ambos os casos, não se verifica grande diferença percentual entre estes dois grupos (Diogo et al., 2012).

neste caso, num menor apoio à realização dos TPC (em particular com recurso a computador) e numa também menor regulação dos usos do Magalhães e respetivo acesso à internet.

Este conjunto de dados que têm vindo a ser apresentados sugere que as interações intrafamiliares, nomeadamente entre pais e filhos, variam significativamente em função da pertença social. Nas famílias com escolaridade elevada os pais sentem-se à vontade para ajudar os filhos enquanto que nos meios socialmente desfavorecidos é mais fácil encontrarmos situações em que ocorre o oposto. A. Almeida e colegas (2015) constatarem o mesmo: “No caso das famílias mais desfavorecidas, é claríssima a preponderância das crianças: são os filhos que ensinam, acompanham, monitorizam os pais no acesso e aprendizagem deste recurso” (p. 117), enquanto que “Nas famílias favorecidas, é baixíssima a frequência com que surgem alusões às ajudas que as crianças prestam aos pais. Pelo contrário, as crianças realçam o facto de os pais ‘saberem muito’” (p. 119).

Vamos vendo, assim, que um generalizado acesso a computadores por parte das crianças e suas famílias não impede a (re)produção de desigualdades sociais, as quais terão, com toda a probabilidade, repercussões no (in)sucesso escolar como a sociologia da educação vem mostrando desde há décadas.

Se foi possível constatar este tipo de situação pelos dados extensivos do projeto que tem servido de pivot a esta análise, a sua componente intensiva, de índole etnográfica, permitiu consolidar os dados mencionados e mesmo, até certo ponto, abrir novas pistas.⁸⁵

É, assim, de referir que o uso dos Magalhães na escola suscitou a implementação de regras, quer a nível de escola, quer de turma. Isto traduziu-se num motivo acrescido de contacto entre escola e famílias, pois as regras – implicando a colaboração de crianças, famílias e docentes – tiveram de ser partilhadas e, em parte, negociadas:

Ambas as pesquisas (Diogo et al., 2011; Silva et al., 2011) testemunham a existência de regras estabelecidas pelas escolas e/ou professores de turma relativamente ao uso do computador Magalhães pela criança no contexto escolar (por exemplo, os computadores virem com a bateria carregada e só serem usados no contexto de aula ou sob supervisão do respetivo docente). Verificou-se mesmo que este foi um dos motivos de maior interação de docentes e famílias a propósito do computador Magalhães (as interações

⁸⁵ Será feita, doravante, referência à turma etnografada em Leiria ao longo de dois anos letivos. Trata-se da turma com maior uso dos Magalhães em todo o Agrupamento e cuja professora, Conceição Coelho, tinha uma larga experiência de uso das TIC, tendo ela própria sido formadora nesta área e integrado a equipa coordenadora do Projeto Minerva na Escola Superior de Educação de Leiria nos anos 1980 e 1990.

eram frequentes, mas, como é habitual nos níveis de escolaridade mais baixos e em regime de monodocência, predominaram fortemente as interações face a face). A própria existência destas regras significou a necessidade de um acordo tripartido: professores, famílias e... crianças. Sem este acordo – aceite, de um modo geral, pelo menos de forma implícita – não teria sido possível a utilização regular do Magalhães em contexto de aula. Mais: o Magalhães ter-se-ia tornado, ele próprio, origem de mal entendidos e de tensões entre escolas e famílias, o que não foi o caso (pese embora este facto não evitar críticas dos docentes sobre os encarregados de educação que nem sempre cumpriam cabalmente as regras...). (Diogo et al., 2012, p. 16)

Neste caso, é de salientar que a introdução generalizada dos Magalhães acabou, por si só, por se tornar num motivo de aprofundamento de contactos entre escolas e famílias, embora os contactos tenham continuado a realizar-se sobretudo pelos canais tradicionais, ou seja, face a face, pela caderneta ou por mensagens orais e/ou escritas transportadas pelos “carteiros de serviço”: as crianças. Dito isto, é também verdade que, mais para o final do projeto, a docente da turma etnografada constatou que começavam a circular cada vez mais informações entre ela e os pais através do computador (sobretudo via correio eletrónico). Equaciona-se, assim, a possibilidade – à semelhança da hipótese levantada por Nicholas Beattie (1985), que encarava a emergência dos sistemas de participação parental nos países ocidentais como uma operação de cosmética, mas que acreditava que a sua implementação poderia redundar a prazo numa maior participação – de que a generalização de computadores possa, com o tempo, contribuir para criar novos canais de comunicação entre escolas e famílias, para além dos portáteis se tornarem eles próprios num motivo de contacto. Por outro lado, a adesão generalizada aos Magalhães terá viabilizado um maior conhecimento de cada uma das vertentes da relação escola-família, na medida em que os pais puderam passar a ter um maior conhecimento do que os seus filhos faziam na escola e esta também passou a poder “espreitar” muito do que as crianças faziam em casa (pelo menos no que implica o uso do portátil). A introdução generalizada dos Magalhães parece, assim, ter-se convertido paulatinamente, de uma assentada, em causa, meio e consequência do aprofundamento dos contactos entre escolas e famílias.

Um outro dado interessante que ressalta da componente intensiva desta pesquisa é que a docente da turma se apercebeu que os Magalhães passaram, com alguma rapidez, de serem encarados pelas crianças como um mero objeto ou mesmo brinquedo para serem percecionados como um instrumento de trabalho, o que motivou uma crescente interação das crianças através de troca de ideias, de entreajuda e de partilha de

projetos. Em vez de provocar o, por vezes, tão temido isolamento social, a generalização do uso deste portátil na sala de aula contribuiu para uma maior interação e entreaajuda por parte das crianças.⁸⁶ Por outro lado, foi salientado ainda por esta docente que a adesão generalizada ao Magalhães permitiu romper com algum sentimento de inferioridade por parte dos alunos dos grupos socialmente desfavorecidos, o que se terá traduzido numa maior equidade social:

Outro facto a realçar prende-se com a constatação de que, desde que os Magalhães chegaram, todas as crianças da turma, independentemente da sua condição social, podem, na escola e também em casa, ter o “seu computador”, privilégio a que anteriormente só os mais favorecidos tinham direito. Este aspeto parece ter contribuído para melhorar a sua autoestima e motivação pessoal para as aprendizagens escolares. O acesso a um instrumento de aprendizagem que a experiência profissional revela como “poderoso”, quando utilizado de forma adequada, veio contribuir para uma situação de maior equidade e justiça social. (P. Silva et al., 2011a, pp. 150–151)

Esta reflexão torna-se relevante na medida em que o aparente sucesso da política governamental de distribuição dos Magalhães (ao nível do agrupamento de escolas em causa) já não é corroborado apenas por dados quantitativos – a aquisição maciça do Magalhães –, mas também por uma apreciação qualitativa, a qual é destacada pela docente que trabalhou regularmente com os portáteis na sua sala de aula com uma turma socioculturalmente heterogénea. É interessante o testemunho direto da docente:

Do ponto de vista dos efeitos escolares, notou-se que aparentemente houve uma aceleração das aprendizagens (por comparação com outras turmas que tive, sem Magalhães e com a consciência de que há diferentes variáveis a ter em consideração nestas análises) (...). De novo, estes efeitos foram sentidos de uma forma heterogénea. Realce-se, no entanto, que apesar dos menores efeitos nos alunos com maiores dificuldades, o uso regular dos Magalhães produziu neles o particular efeito de contribuir para o aumento da sua autoestima e, complementarmente, da aprendizagem da utilização dos computadores, o que se revela do maior interesse pelo lugar que as TIC ocupam na sociedade atual. (Docente da turma citada em P. Silva et al., 2011a, p. 150)

⁸⁶ Neste caso, tal deve-se também à perspetiva pedagógica da docente, que sempre encanou o computador na sala de aula como mais um recurso de aprendizagem, com potencialidades próprias, que devem ser aproveitadas (por exemplo, a possibilidade de se aprender de acordo com o seu ritmo e estilo cognitivo). Uma estratégia por si regularmente implementada consistiu no recurso ao trabalho de grupo, procurando misturar alunos que tinham o portátil disponível com os que não tinham (por avaria, por exemplo). Ela própria reconhece a possibilidade de usos antipedagógicos do computador, tal como é possível ocorrer com qualquer material pedagógico.

Estes dados tornam-se ainda mais desafiantes na medida em que, qual Janos, apontam numa dupla direção. Por um lado, indiciam a aproximação a alguma equidade social na medida em que a disponibilização do Magalhães aos alunos economicamente mais carenciados lhes permitiu o aumento da autoestima e a aprendizagem do uso das TIC. Dito de outro modo, esta política de distribuição generalizada de computadores portáteis parece, de uma penada, ter contribuído para aumentar a literacia digital dos alunos de meios socialmente desfavorecidos e atenuar a desigualdade social. Se este aspeto se vier a confirmar através de outras pesquisas, constituirá algo que deverá ser tido em conta em futuras políticas públicas nesta área.

Por outro lado, a referência acima da docente à heterogeneidade dos efeitos escolares sugere uma nova pista. É que a docente, noutro trecho do seu testemunho, identifica a composição social deste tipo de alunos:

Do ponto de vista da aprendizagem dos alunos [pelo uso do computador Magalhães] considero que, para além do respeito pelo ritmo individual e pela motivação criada, sobressaiu também alguma heterogeneidade. Assim, os alunos que, à partida, já revelavam maiores índices de aproveitamento foram aqueles que também se destacaram pela maior facilidade de uso dos Magalhães. *Inversamente, os que continuaram a revelar menor aproveitamento mostraram maior dificuldade no desenvolvimento das suas competências de literacia digital. Muitos destes, em regra de condição social mais humilde, são também os que não possuíam computador em casa.* (Docente da turma citada em P. Silva et al., 2011a, Anexo 7, *italico meu*)

Como vemos, é aqui enunciada uma relação entre competência escolar, nível de literacia digital e condição social. Mais uma vez, sobressai a necessidade de mais estudos. Contudo, a pista está lançada. O interessante de notar é que a janela de observação destes efeitos escolares e sociais é, neste caso, a sala de aula. O micro encontra o macro.

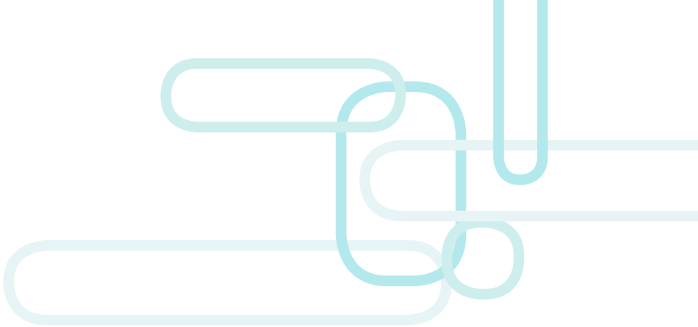
Por outro lado, para além do contexto da sala de aula, a relação estabelecida entre as famílias e as TIC pode também contribuir para a reprodução de desigualdades. Já antes referimos a desigual supervisão familiar, incluindo o variável estabelecimento de regras de uso do computador e de acesso à internet. Agora é, mais uma vez, a docente da turma que vem corroborar como a relação escola-família não pode ser desligada da problemática da desigualdade social:

Também no âmbito da relação escola-família sobressaiu a maior utilização das TIC, em geral, e do Magalhães, em particular, por parte das famílias de condição social mais favorecida e que, em regra, já possuíam, pelo menos, um computador em casa. Muitas destas famílias revelavam já uma considerável competência a nível informático. (Docente da turma citada em P. Silva et al., 2011a, Anexo 7)

Esta reflexão vai ao encontro da de A. Almeida e colegas (2015), que sugerem “um tempo digital com várias camadas, vários ritmos e dimensões” (p. 108), precisamente por estarmos perante famílias de grupos sociais que denotam uma diferente relação com as TIC ao longo do tempo.⁸⁷ Se a relação escola-família já é suficientemente complexa e multifacetada (P. Silva, 2003), a sua relação com a tecnologia obriga a uma atenção redobrada. Como afirmam Sara Pereira e colegas (2015, p. 87):

In the contemporary globalised society, technology is not only an educational, social and cultural issue. It is – and perhaps more prominently – a political and economic affair. Even within the educational side of technology we have to read its ideological dimensions.

⁸⁷ Tanto na pesquisa de A. Almeida e colegas (2015) como na pesquisa sobre os Magalhães que aqui tem servido de bússola, a maioria das famílias já possuía computador em casa, embora em proporção diferente em função da sua posição social.



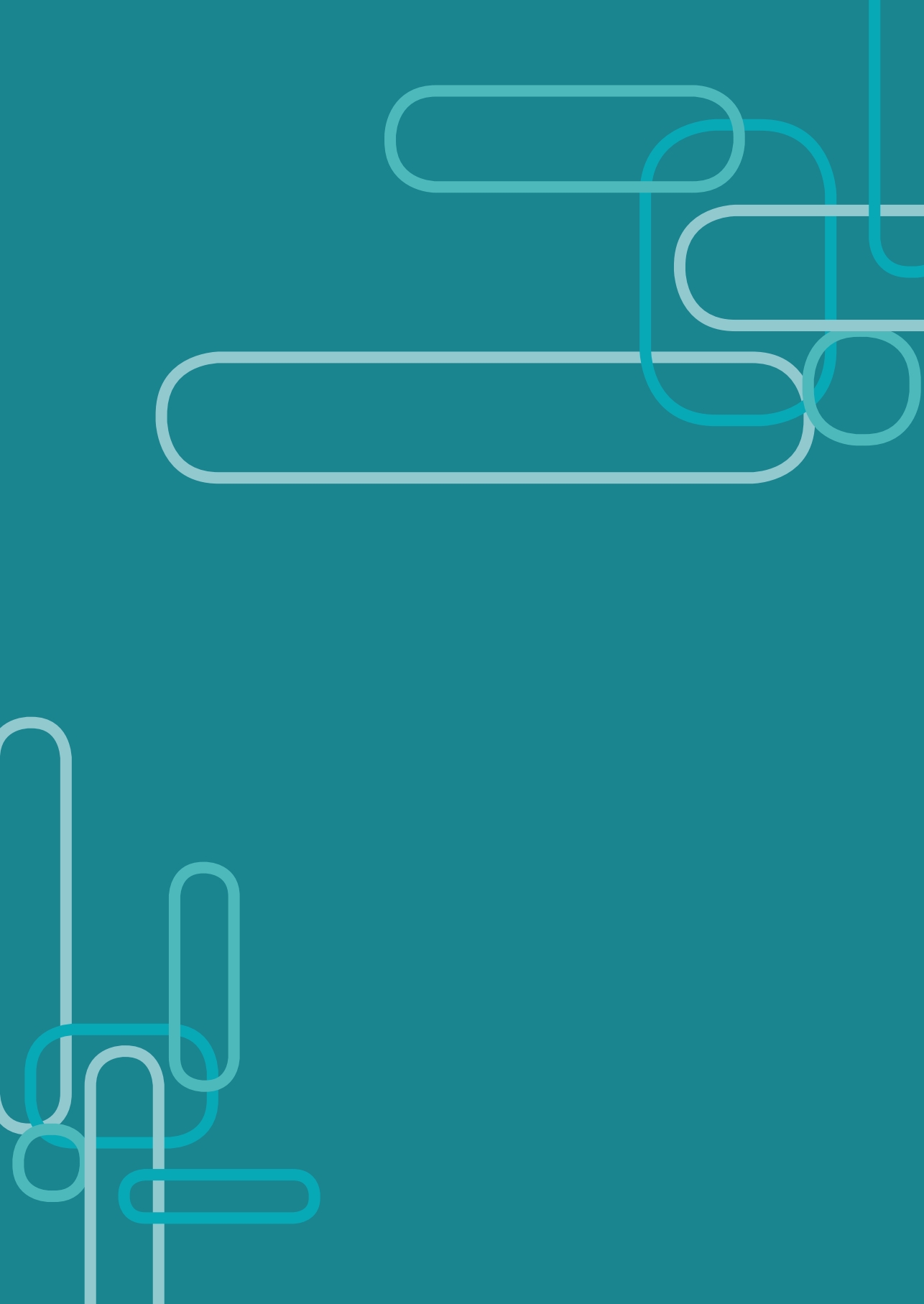
Síntese

O conjunto de pesquisas acima referenciado, incluindo a pesquisa em torno dos usos do Magalhães, vem chamar a atenção para a importância das políticas públicas nesta área, mostrando que podem induzir efeitos escolares e sociais multidirecionais. Por um lado, um programa como o e.escolinha aparenta ter contribuído para uma adesão significativa dos alunos e famílias mais desfavorecidos às TIC. E esta adesão, por sua vez, parece ter-se encaminhado no sentido de uma equidade social traduzida numa melhoria do desempenho escolar e da literacia digital deste grupo de alunos. Por outro, esta tendência parece não ter anulado uma outra: a da manutenção de desempenhos escolares distintos a que passa a adicionar-se a emergência de diferentes competências digitais. Uns e outras sempre de acordo com uma linha de clivagem sociológica em torno da classe social. Neste sentido, uma política pública desta natureza pode, se não forem tomadas medidas complementares adequadas, não ser suficiente para anular distintos desempenhos escolares associados a velhas e agora também novas expressões de desigualdade social. A relação escola-família pode contribuir para a reprodução social (P. Silva, 2003) e a sua articulação com o acesso e uso das TIC pode ampliá-la (Diogo, P. Silva et al., 2018). Tal não constitui, no entanto, em nenhum dos casos, uma inevitabilidade. Se estamos perante relações eventualmente armadilhadas é porque elas são também desarmadilháveis (P. Silva, 2003).

Deste ponto de vista, o que se faz na escola pode fazer a diferença. Perante a dificuldade de atuar diretamente junto das famílias, a escola parece tornar-se numa instituição fundamental para procurar induzir mudanças e contribuir para uma sociedade mais igualitária. É neste sentido que vemos o apelo de autores que nem sequer estão a abordar a problemática aqui em análise, mas que a intersejam na sua reflexão sobre as classes populares em Portugal e onde salientam o papel que a escola pode desempenhar para colmatar a clivagem sociológica existente quanto ao acesso e uso das TIC.

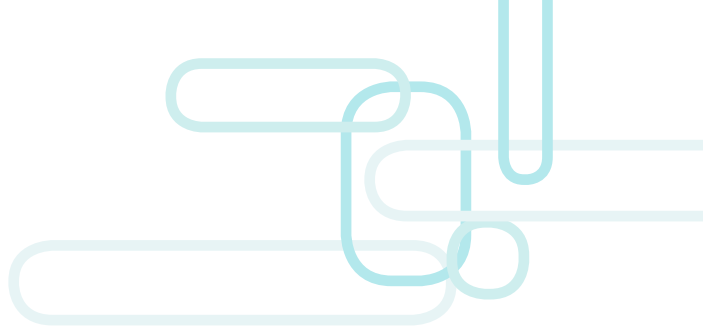
Segundo eles, “No primeiro caso, o das crianças desfavorecidas, a escola poderia jogar um papel decisivo de mediação e orientação nos meandros da literacia digital, uma vez que não encontram, em contexto familiar, um suporte decisivo” (J. Lopes et al., 2017, p. 103).

Os testemunhos e as reflexões aqui partilhados acerca dos efeitos sociais e escolares dos usos do computador Magalhães mostram-nos como o que se faz na escola, na sala de aula, nomeadamente através da prática pedagógica, pode ser da maior relevância. Lembra-nos Ana Benavente (1990) que as práticas docentes são sempre práticas sociais. E, de facto, a sociologia da pedagogia há muito que mostrou como as opções pedagógicas não são social e escolarmente neutras (Bernstein, 1977; Isambert-Jamati & Grosperon, 1982). Também Stephen Stoer (1994; Stoer & Cortesão, 1999), Luiza Cortesão (2000; Cortesão & Stoer, 1996, 1997), Ricardo Vieira (1999), Américo Nuno Peres (1999, 2011), Carlos Cardoso (2006), entre outros, apontam para a importância do perfil do professor intercultural crítico. De novo, vemos a formação de professores como uma pedra de toque. Os docentes não têm de ser forçosamente agentes de reprodução, embora seja isso que com maior probabilidade acontecerá se não se encarar, como sempre alertou Paulo Freire (1968/1975), a educação como um ato político, que tanto pode domesticar como emancipar. A relação escola-família e os usos das TIC vão no mesmo (duplo) sentido. O papel de uma sociologia da relação escola-família afigura-se como incontornável numa formação de professores que se pretenda problematizadora, emancipadora e capacitadora (Estrela & Estrela, 1977; Formosinho, 2009; A. Lopes, 2007; A. Lopes et al., 2006, 2007; Loughran & Russell, 1997; Nóvoa, 1992a, 2002; Perrenoud, 1993; Russell & Loughran, 2007); uma formação que se pretenda, na esteira de Schon, promotora de um profissional reflexivo (Zeichner, 1993; Zeichner & Liston, 2014); uma formação que navegue, como sustenta Nóvoa (2002), entre a pessoa-professor e a organização-escola. É que esta, a escola, não se esgota no papel e na pessoa do(s) professor(es). Ela constitui uma organização onde se jogam interações múltiplas e interesses divergentes que a constituem numa arena política (N. Afonso, 1994; Barroso, 1995, 1996; J. Costa, 1996; L. Lima, 1992, 2000; Lima & Afonso, 2002). Acresce que qualquer política educativa, mesmo quando inserida numa tendência internacional, é sempre alvo das traduções locais mais diversas que resultam de uma dinâmica entre atores sociais em interdependência e com um desfecho sempre precário e incerto (A. Afonso, 1998; Antunes, 2005, 2010; Barroso, 2013; Carvalho, 2015). A sua articulação com escolas, famílias e TIC é sempre complexa e multifacetada, com possíveis efeitos perversos. Ainda para mais numa sociedade em profunda mudança, em metamorfose.





SÍNTESE CONCLUSIVA



Vivemos num mundo em mutação. Nele a família e a escola emergem como instituições sociais centrais, pelo que se entende a metáfora de uma metamorfose ou de uma reconfiguração das relações de interdependência que tecem entre si. Ao mesmo tempo assistimos a uma proliferação dos contextos de socialização a que as crianças e os jovens são sujeitos cada vez mais precocemente, contribuindo para a construção de atores plurais.

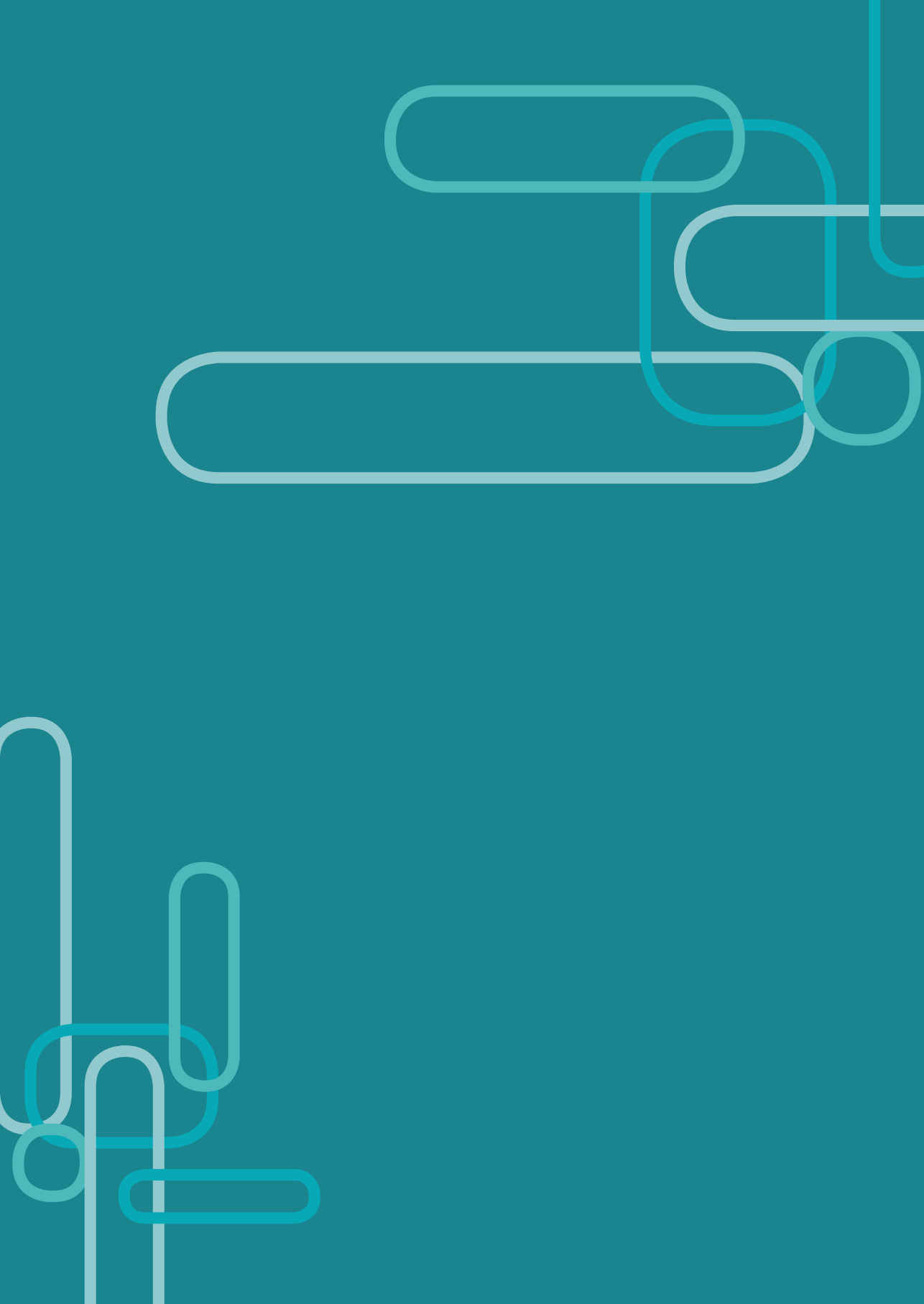
Para estes contextos de socialização múltipla concorre o desenvolvimento, cada vez mais simbiótico, da ciência e da tecnologia – uma das marcas do nosso tempo – que conduz à invasão do quotidiano pelos *mass media* (escola paralela), primeiro, e pelas TIC (nova escola paralela), mais tarde. Televisão, computadores, tablets, telemóveis – uma sucessão de ecrãs – tornam-se artefactos omnipresentes, quer na vertente lar, quer na vertente escola, entre outros contextos. Se o advento da escola paralela já tinha trazido desafios significativos, agora estes multiplicam-se. Não só pelas características de interatividade e de apropriação individual das TIC, como pelo seu ritmo de disseminação, sem paralelo na história da humanidade. Os *mass media* e as TIC tornam-se objeto e meio de aprendizagem, simultaneamente. Contudo, e por acréscimo, tornam-se também em janelas de observação de uma investigação atenta às suas peculiaridades. Através delas torna-se possível vislumbrar, se não mesmo escrutinar, estratégias educativas familiares, práticas docentes ou políticas de escola.

E se é, porventura, a primeira vez na história que vemos miúdos a ensinarem graúdos (sejam eles pais ou professores), também é verdade que a idade concorre com a escolaridade enquanto fator de domínio das TIC. A ideia de fosso geracional ou de uma divisão entre nativos e imigrantes digitais é mais complexa do que a uma primeira vista poderia parecer. A literatura digital é um fenómeno multidimensional.

Um olhar sociológico sobre as TIC mostra-nos como a questão do acesso apresenta uma relativa autonomia face à do seu uso. Não basta ter (*have versus have-not*) ou sequer ter mais tarde (*have versus have-later*). O que se

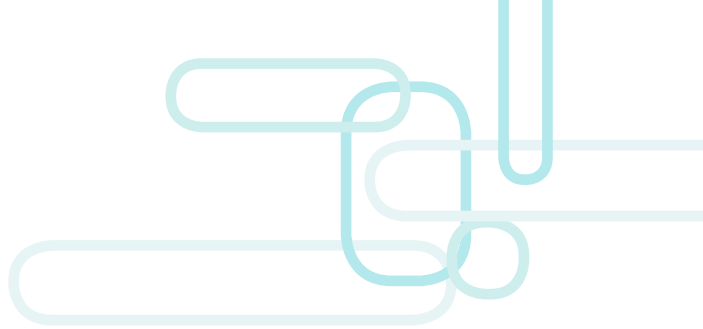
faz ou consegue fazer com o que se tem manifesta-se socialmente relevante. Assim, a primeira brecha digital revela-se uma condição necessária, mas não suficiente para a segunda brecha, a dos usos das TIC. Estes usos continuam influenciados por fatores como a idade, a escolaridade, o capital cultural, a classe social. As TIC e sua utilização nas famílias, nas escolas e na interface de ambas (nomeadamente pelos seus protagonistas centrais: crianças/ /jovens, pais e professores) é complexa e multifacetada: tanto se podem construir pontes, como barreiras; tanto se podem reduzir disparidades, como reforçá-las. “Velhas” e “novas” tecnologias, velhas e novas desigualdades: todas se podem cruzar.

Torna-se, assim, importante a existência de políticas públicas de distribuição dos recursos digitais que permitam um acesso generalizado aos mesmos. Contudo, como vimos, a supervisão familiar no uso das TIC (apoio direto, implementação de regras, etc.) continua a variar fortemente em termos de uma clivagem sociológica associada, entre outros, à classe social e ao género. Deste ponto de vista, o que as escolas, em geral, e os professores, em particular, realizam, faz mesmo a diferença. Práticas organizacionais escolares e práticas pedagógicas docentes contam. A escola não tem de ser um lugar obrigatório de reprodução social. Pode construir práticas emancipadoras. E as políticas públicas deveriam equacionar de modo apropriado esta possibilidade, a qual remete para uma realidade sempre dinâmica e multidimensional. Tanto como a sociedade em constante fluidez em que se insere e vivemos.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Abreu, António, Rocha, Álvaro, & Cota, Manuel Pérez (2015). A caderneta eletrónica na relação escola-família: Perceções dos professores e encarregados de educação. In A. Rocha, A. Martins, & G. P. Dias (Eds.), *Atas da 10.ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação (CIS-TI'2015)* (pp. 999–1008). Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental.
- Afonso, Almerindo Janela (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Universidade do Minho.
- Afonso, Natércio (1994). *A reforma da administração escolar: A abordagem política em análise organizacional*. Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Almeida, Ana Nunes (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, 40(176), 579–593.
- Almeida, Ana Nunes, Alves, Nuno de Almeida, & Delicado, Ana (2011). As crianças e a internet em Portugal: Perfis de uso. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, 9–30.
- Almeida, Ana Nunes (Coord.), Delicado, Ana, & Alves, Nuno de Almeida (2008). *Crianças e internet: Usos e representações, a família e a escola*. Instituto de Ciências Sociais. http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf
- Almeida, Ana Nunes (Coord.), Delicado, Ana, Alves, Nuno de Almeida, Carvalho, Tiago, & Carvalho, Diana (2015). *Infâncias digitais*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, Ana Nunes, Guerreiro, Maria das Dores, Lobo, Cristina, Torres, Anália, & Wall, Karin (1998). Relações familiares: Mudança e diversidade. In José Manuel Leite Viegas & António Firmino da Costa (Orgs.), *Portugal, que modernidade?* (pp. 45–78). Celta.
- Almeida, Ana Nunes, & Vieira, Maria Manuel (2006). *A escola em Portugal*. Instituto de Ciências Sociais.
- Almeida, João Ferreira de (2013). *Desigualdades e perspetivas dos cidadãos: Portugal e a Europa*. Mundos Sociais.
- Angers, Maurice (2008). *A sociologia e o conhecimento de si*. Instituto Piaget.
- Antunes, Fátima (2005). Globalização e europeização das políticas educativas: Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125–143.
- Antunes, Fátima (2010). Interrogações e itinerários de pesquisa em políticas educativas. In Mariana Gaio Alves (Ed.), *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias* (pp. 211–250). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

- Araújo, Helena, & Stoer, Stephen (1993). *Genealogias nas escolas: A capacidade de nos surpreender*. Edições Afrontamento.
- Ávila, Patrícia (2007). Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento. In António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, & Patrícia Ávila (Orgs.), *Portugal no contexto europeu: Sociedade e conhecimento* (Vol. II, pp. 21–44). Celta.
- Ballesta Pagán, Javier, & Cerezo Máiquez, María Carmen (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Educación XX1*, 14(2), 133–156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.248>
- Barreto, António (Org.). (1996). *A situação social em Portugal, 1960–1995*. Instituto de Ciências Sociais.
- Barreto, António (Org.). (2000). *A situação social em Portugal, 1960–1999*. Instituto de Ciências Sociais.
- Barreto, António (2017). *De Portugal para a Europa*. Relógio D'Água.
- Barroso, João (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Barroso, João (Org.). (1996). *O estudo da escola*. Porto Editora.
- Barroso, João (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação – Temas e Problemas*, 12/13, 5–9.
- Bauman, Zygmunt (1999). *Globalização: As consequências humanas*. Jorge Zahar.
- Bauman, Zygmunt (2007). *Tempos líquidos*. Zahar.
- Bauman, Zygmunt (2017). Sintomas em busca de um objeto e de um nome. In Heinrich Geiselberger (Ed.), *O grande retrocesso: Um debate internacional sobre as grandes questões do nosso tempo* (pp. 33–49). Objectiva.
- Beattie, Nicholas (1985). *Professional parents: Parent participation in four Western European countries*. The Falmer Press.
- Beck, Ulrich (2017). *A metamorfose do mundo*. Edições 70.
- Benavente, Ana (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Livros Horizonte.
- Benavente, Ana, Rosa, Alexandre, Costa, António Firmino, & Ávila, Patrícia (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Beneyto-Seoane, Mar, & Collet-Sabé, Jordi (2016). Las relaciones digitales entre familias y escuela: Análisis y propuestas. *@tic. revista d'innovació educativa*, 16(1), 1–9.
- Berger, Peter, & Luckmann, Thomas (1983). *A construção social da realidade* (5.ª ed.). Vozes. (Publicado originalmente em 1966)
- Bernstein, Basil (1977). Class and pedagogies: Visible and invisible. In Jerome Karabel & Albert Henry Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 511–534). Oxford University Press.
- Bertaux, Daniel (1986). L'imagination methodologique. *Revista Internacional de Sociologia*, 44(3), 265–275.
- Canário, Rui (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In Rui Canário (Org.). *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 57–85). Educa.

- Cardoso, Carlos (2006). *Os professores em contexto de diversidade*. Profedições.
- Cardoso, Daniel (2012). A cultura do quarto e o uso excessivo da internet: Resultados nacionais do inquérito EU Kids Online. In Cristina Ponte, Ana Jorge, José Alberto Simões, & Daniel Cardoso (Orgs.), *Crianças e internet em Portugal: Acessos, usos, riscos, mediações. Resultados nacionais do inquérito europeu EU Kids Online* (pp. 57–73). MinervaCoimbra.
- Cardoso, Gustavo, Costa, António Firmino, Coelho, Ana Rita, & Pereira, André (2015). *A sociedade em rede em Portugal: Uma década de transição*. Almedina.
- Cardoso, Gustavo, Costa, António Firmino, Conceição, Cristina Palma, & Gomes, Maria do Carmo (2005). *A sociedade em rede em Portugal*. Campo das Letras.
- Carmo, Renato (Coord.). (2011). *Desigualdades em Portugal: Problemas e propostas*. Edições 70.
- Carmo, Renato, Cantante, Frederico, & Baptista, Inês (2010). Análise de indicadores (Portugal e comparação europeia). In Renato Carmo (Org.), *Desigualdades sociais 2010: Estudos e indicadores* (pp. 5–97). Mundos Sociais.
- Carvalho, Luís Miguel (2015). As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: Esboço de uma perspetiva de análise e inventário de estudos. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 314–333.
- Castelli, Stefano (2019). The brave new world of Internet. In Maria Mendel (Ed.), *Parent engagement as power: Selected writings* (pp. 211–217). Uniwersytet Gdański.
- Castells, Manuel (2005). A sociedade em rede. In Gustavo Cardoso, António Firmino da Costa, Cristina Palma Conceição, & Maria do Carmo Gomes (Eds.), *A sociedade em rede em Portugal* (pp. 19–29). Campo das Letras.
- Chaudron, Stéphane (2015). *Young children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. Report to the Joint Research Centre, European Commission. <http://dx.doi.org/doi:10.2788/00749>
- Chaudron, Stéphane, Di Gioia, Rosanna, & Gemo, Monica (2018). *Young children (0-8) and digital technology: A qualitative study across Europe*. Report to the Joint Research Centre, European Commission. <http://dx.doi.org/10.2760/294383>
- Clark, Reginald (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. The University of Chicago Press.
- Coelho, Conceição, Viana, Joana, Fernandes, Conceição, & Silva, Pedro (2012). Integração curricular das TIC no 1.º CEB: Contributos do computador Magalhães. In *Atas do XIX Colóquio AFIRSE/AIPFELF*. AFIRSE. <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.4075.0407>
- Connell, R. W., Ashenden, Dean J., Kessler, Sandra, & Dowsett, Gary W. (1982). *Making the difference: Schools, families and social division*. Allen & Unwin.
- Conselho Nacional de Educação. (Ed.). (2021a). *Estado da educação 2020*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (Ed.). (2021b). *Educação em tempo de pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf

- Conselho Nacional de Educação, & Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior. (Eds.). (2021c). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo_AssembleiaRepublica-Efeitos_da_pandemia_COVID-19.pdf
- Correia, José Alberto (2008). A crise da escola e os dispositivos de compensação identitária dos professores. *Trabalho e Educação*, 17(2), 31–52.
- Correia, José Alberto, & Matos, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen Stoer, Luiza Cortesão, & José Alberto Correia *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 91–117). Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção?* Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza, Amaral, Maria Teresa, Carvalho, Maria Isabel, Carvalho, Maria de Lourdes, Casa-Nova, Maria José, Lopes, Paulo, Monteiro, Elisa, Ortet, Maria José, & Pestana, Maria Isabel (1995). *E agora tu dizias que... Jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza, & Stoer, Stephen (1996). A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, 9(1/2), 35–51.
- Cortesão, Luiza, & Stoer, Stephen (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7–28.
- Costa, António Firmino (2012). *Desigualdades sociais contemporâneas*. Mundos Sociais.
- Costa, António Firmino, Machado, Fernando Luís, & Ávila, Patrícia (Orgs.). (2007). *Portugal no contexto europeu: Sociedade e conhecimento* (Vol. II). Celta.
- Costa, António Firmino, & Mauritti, Rosário (2018). Classes sociais e interseções de desigualdades: Portugal e a Europa. In Renato Miguel do Carmo, João Sebastião, Joana Azevedo, Susana da Cruz Martins, & António Firmino da Costa (Orgs.), *Desigualdades sociais: Portugal e a Europa* (pp. 109–129). Mundos Sociais.
- Costa, Jorge Adelino (1996). *Imagens organizacionais da escola*. ASA.
- Crozier, Gill (2000). *Parents and schools: Partners or protagonists?* Trentham Books.
- David, Miriam (1993). *Parents, gender and education reform*. Polity Press.
- Davies, Chris (2011). Digitally strategic: How young people respond to parental views about the use of technology for learning in the home. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 324–335. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00427.x>
- Davies, Don (Dir.). (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Livros Horizonte.
- Delicado, Ana, Almeida, Ana Nunes, Prout, Alan, Sigalés, Carles, Ponte, Cristina, Griolo, Eduardo Marçal, Valentine, Gill, Alçada, Isabel, Simsim, Inês, Abrantes, José Carlos, Mominó, Josep, Meneses, Júlio, Tsaliki, Lisa, Sarmento, Manuel Jacinto, Pedroso, Maria Flor, Serrazina, Maria de Lurdes, Alves, Nuno de Almeida, Sirota, Régine, Octobre, Sylvie, & Carvalho, Tiago. (2009). *Infância, crianças, internet: Desafios na era digital*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Dias, Patrícia (2014). *Viver na sociedade digital: Tecnologias digitais, novas práticas e mudanças sociais*. Princípia.
- Diogo, Ana Matias (1998). *Famílias e escolaridade: Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Edições Colibri.
- Diogo, Ana Matias (2008). *Investimento das famílias na escola: Dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Celta.
- Diogo, Ana Matias, Melo, Benedita Portugal, & Ferreira, Manuela (2018). Exames e lógicas de fabricação de bons alunos nas classes médias. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 748–775.
- Diogo, Ana Matias, Silva, Pedro, Gomes, Carlos, Coelho, Conceição, Fernandes, Conceição, & Viana, Joana (2012). Educação, desigualdades sociais e usos do computador Magalhães: Uma pesquisa comparativa. In *Afas do VII Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia*. Associação Portuguesa de Sociologia.
- Diogo, Ana Matias, Silva, Pedro, & Viana, Joana (2018). Children's use of ICT, family mediation and social inequalities. *Issues in Educational Research*, 28(1), 61–76.
- Dubet, François (Dir.). (1997). *École, familles: Le malentendu*. Textuel.
- Elias, Norbert (1995). *Mozart, sociologia de um gênio*. Zahar. (Publicado originalmente em 1991)
- Epstein, Joyce (2011). *School, family and community partnerships*. Westview Press.
- Espanha, Rita (2012). Práticas de e-generation em Portugal: Resultados de estudos e questões contemporâneas. In Cristina Ponte, Ana Jorge, José Alberto Simões, & Daniel Cardoso (Orgs.), *Crianças e internet em Portugal: Acessos, usos, riscos, mediações. Resultados nacionais do inquérito europeu EU Kids Online* (pp. 41–53). MinervaCoimbra.
- Estrela, Maria Teresa, & Estrela, Albano (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Estampa.
- Fernández Enguita, Mariano, & Vázquez Cupeiro, Susana (2016). *La larga y compleja marcha del clip al clic: Escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital*. Fundación Telefónica.
- Ferreira, Ana Carla, & Silva, Pedro (2022a). Escolas, famílias e práticas digitais em tempo de pandemia. *Medi@ções*, 10(2), 5–24. <https://doi.org/10.60546/mo.v10i2.357>
- Ferreira, Ana Carla, & Silva, Pedro (2022b). Práticas digitais e mediação em contexto de pandemia: Um estudo de caso numa escola. In Ricardo Vieira, José Carlos Marques, Pedro Silva, Ana Vieira, Cristóvão Margarido, Rui Matos, & Rui Santos (Orgs.), *Vivência(s), convivência(s) e sobrevivência(s) em tempos de Covid-19: Mediação intercultural e intervenção social* (pp. 57–75). Edições Afrontamento.
- Ferreira, Manuela, Diogo, Ana Matias, & Melo, Benedita Portugal (2018). Performance escolar: Os exames do 4.º ano na TV. *Análise Social*, 53(227), 280–307. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2018227.02>
- Formosinho, João (Coord.). (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido* (2.ª ed.). Edições Afrontamento. (Publicado originalmente em 1968)
- Garaudy, Roger (1977). *Para um diálogo das civilizações*. Dom Quixote.

- Gewirtz, Sharon, Ball, Stephen, & Bowe, Richard (1995). *Markets, choice and equity in education*. Open University Press.
- Giddens, Anthony (2001). *O mundo na era da globalização* (3.ª ed.). Presença.
- Giddens, Anthony (2004). Um mundo em mudança. In Anthony Giddens, *Sociologia* (4.ª ed., pp. 48–77). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giddens, Anthony (2013). *Sociologia* (9.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grant, Lyndsay (2010). *Connecting digital literacy between home and school*. Futurelab.
- Grant, Lindsay (2011). 'I'm a completely different person at home': Using digital technologies to connect learning between home and school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 292–302. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00433.x>
- Guerreiro, Maria das Dores, Torres, Anália, & Capucha, Luís (2007). *Portugal no contexto europeu: Quotidiano e qualidade de vida* (Vol. II). Celta.
- Haddon, Leslie, Cino, Davide, Doyle, Mary-Alice, Livingstone, Sonia, Mascheroni, Giovanna, & Stoilova, Mariya (2020). *Children's and young people's digital skills: A systematic evidence review*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4274654>
- Harari, Yuval Noah (2015). *Sapiens: De animais a deuses. História breve da humanidade* (2.ª ed.). Vogais.
- Harari, Yuval Noah (2017). *Homo Deus: História breve do amanhã*. Elsinore.
- Henry, Mary (1996). *Parent-school collaboration: Feminist organizational structures and school leadership*. State University of New York Press.
- Hollingworth, Sumi, Mansaray, Ayo, Allen, Kim, & Rose, Anthea (2011). Parents' perspectives on technology and children's learning in the home: Social class and the role of the habitus. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 347–360. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00431.x>
- Innerarity, Daniel (2009). *A sociedade invisível: Como observar e interpretar as transformações do mundo actual*. Teorema.
- Isambert-Jamati, Viviane, & Gropsion, Marie-France (1982). Tipos de pedagogia e diferenças de aproveitamento segundo a origem social no final do secundário. In Sérgio Grácio & Stephen Stoer (Orgs.), *Sociologia da educação II: A construção social das práticas educativas* (pp. 255–291). Livros Horizonte.
- Jewitt, Carey, & Parashar, Urvashi (2011). Technology and learning at home: Findings from the evaluation of the Home Access Programme pilot. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 303–313. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00434.x>
- Kaufmann, Jean-Claude (2003). *Ego: Para uma sociologia do indivíduo*. Instituto Piaget.
- Kaufmann, Jean-Claude (2005). *A invenção de si: Uma teoria da identidade*. Instituto Piaget.
- Kellerhals, Jean, & Montandon, Cléopâtre (1991). *Les stratégies éducatives des familles: Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Delachaux et Niestlé.
- Lahire, Bernard (2003). *O homem plural: As molas da ação*. Instituto Piaget.
- Lahire, Bernard (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. Ática. (Publicado originalmente em 1995)



- Lahire, Bernard (2006). *A cultura dos indivíduos*. Artmed.
- Lahire, Bernard (2007). Infancia y adolescencia: De los tempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21–38.
- Lareau, Annette (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. The Falmer Press.
- Lareau, Annette (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. University of California Press.
- Lareau, Annette (2007). A desigualdade invisível: O papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, 46, 13–82. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200002>
- Lewin, Cathy, & Luckin, Rosemary (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: Lessons learned from the UK. *Computers & Education*, 54(3), 749–758. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.010>
- Lightfoot, Sara (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. Basic Books.
- Lightfoot, Sara (2003). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. Random House.
- Lima, Jorge Ávila de (Org.). (2002). *Pais e professores, um desafio à cooperação*. ASA.
- Lima, Licínio (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho.
- Lima, Licínio (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Lima, Licínio & Afonso, Almerindo Janela (2002). *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo*. Edições Afrontamento.
- Lobo, Cristina (2009). *Recomposições familiares: Dinâmicas de um processo de transição*. Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Lobo, Cristina, & Conceição, Cristina Palma (2003). O recasamento em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 42, 141–159.
- Lopes, Amélia (2007). *De uma escola a outra: Temas para pensar a formação inicial de professores*. Edições Afrontamento.
- Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, Ferreira, Elisabete, Silva, Manuel António, & Sá, Maria José (2006). *Uma revolução na formação inicial de professores*. Profedições.
- Lopes, Amélia, Sousa, Cristina, Pereira, Fátima, Tormenta, Rafael, & Ro-cha, Rosália (2007). *Fazer da formação um projecto: Formação inicial e identidades profissionais docentes*. Livpsic.
- Lopes, João Teixeira, Louçã, Francisco, & Ferro, Lígia (Orgs.). (2017). *As classes populares*. Bertrand.
- Loughran, John, & Russell, Tom (1997). *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. The Falmer Press.
- Maalouf, Amin (2009). *Um mundo sem regras*. Difel.
- Maalouf, Amin (2020). *O naufrágio das civilizações*. Marcador.

- Martínez-González, Raquel-Amaya, Pérez Herrero, María Henar, Jimeno Esteo, Juan Luís, & Cantero León, del Carmén (2003). New information and communication technologies (ICT) at home and at school: Parents' and teachers' views. In Stefano Castelli, Maria Mendel, & Birte Ravn (Eds.), *School, family and community partnership in a world of differences and changes* (pp. 147–160). University of Gdańsk.
- Martínez-González, Raquel-Amaya, Pérez Herrero, María Henar, & Rodriguez-Ruiz, Beatriz (2005). Family and information and communication technologies (ICT): New challenges for family education and parents-teachers partnerships. In Raquel-Amaya Martínez-González, Maria del Henar Pérez-Herrero, & Beatriz Rodríguez-Ruiz (Eds.), *Family-school-community partnerships merging into social development* (pp. 413–432). Grupo SM.
- Martins, Fernanda (2017). Novas tecnologias e comunicação escola-pais: Implicações para uma escola democrática e interface com o currículo oculto. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(23), 87–98. <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7447>
- Mascheroni, Giovanna, Cino, Davide, Mikuška, Jakub, Lacko, David, & Šmahel, David (2020). *Digital skills, risks and wellbeing among European children: Report on (f) actors that explain online acquisition, cognitive, physical, psychological and social wellbeing, and the online resilience of children and young people*. ySKILLS. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4274602>
- Matos, Manuel (2008). Jovens, alunos, ensino secundário: Um mundo crescente de contradições. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 15–26.
- Matos, Manuel (2009). *Entre a vida e a escola: Um tempo para pensar a tensão da relação*. CIIIE; Livpsic.
- Melo, Alexandre (2002). *O que é a globalização cultural*. Quimera.
- Melo, Benedita Portugal, Diogo, Ana Matias, & Ferreira, Manuela (2016). O regresso dos exames do 4.º ano: Escola, crianças e dinâmicas familiares na blogosfera. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 81, 141–161. <https://journals.openedition.org/spp/2385>
- Melo, José Marques, & Tosta, Sandra Pereira (2008). *Mídia & educação*. Autêntica.
- Migeot-Alvarado, Judith (2000). *La relation école-familles*. ESF.
- Milanovic, Branko (2017). *A desigualdade no mundo: Uma nova abordagem para a era da globalização*. Actual.
- Mills, Charles Wright (1975). *A imaginação sociológica*. Zahar. (Publicado originalmente em 1959)
- Montandon, Cléopâtre, & Perrenoud, Philippe (Eds.). (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Celta.
- Montandon, Cléopâtre (2001a). O desenvolvimento das relações família-escola. In Cléopâtre Montandon & Philippe Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 13–28). Celta.

- Montandon, Cléopâtre (2001b). Práticas educativas, relações com a escola e paradigma familiar. In Cléopâtre Montandon & Philippe Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 113–152). Celta.
- Morais, Tito de (2012). Viciados no quarto? In Cristina Ponte, Ana Jorge, José Alberto Simões, & Daniel Cardoso (Orgs.), *Crianças e internet em Portugal: Acessos, usos, riscos, mediações. Resultados nacionais do inquérito europeu EU Kids Online* (pp. 75–86). MinervaCoimbra.
- Morin, Edgar (2009). *O meu caminho*. Instituto Piaget.
- Murteira, Mário (2003). *O que é a globalização*. Quimera.
- Nogueira, Maria Alice (2000). A construção da excelência escolar: Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, & Nadir Zago (Orgs.), *Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 125–154). Vozes.
- Nogueira, Maria Alice (2006). Família e escola na contemporaneidade: Os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, 31(2), 155–170. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>
- Nogueira, Maria Alice, Romanelli, Geraldo, & Zago, Nadir (Orgs.). (2000). *Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Vozes.
- Nóvoa, António (Coord.). (1992a). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, António (1992b). Os professores e as histórias da sua vida. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11–30). Porto Editora.
- Nóvoa, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nicolescu, Basarab (2000). *O manifesto da transdisciplinaridade*. Hugin.
- Payet, Jean-Paul (2017). *École et familles, une approche sociologique*. De Boeck.
- Pedro, Neuza, & Soares, Paula (2012). Telemóveis, professores e encarregados de educação: Tecnologias na comunicação escola-família. *Revista EducaOnline*, 6(3), 56–85.
- Pereira, Sara (Ed.). (2015). *Digital literacy, technology and social inclusion: Making sense of one-to-one computer programmes around the world*. Edições Húmus.
- Pereira, Sara, Pereira, Luís, & Melro, Ana (2015). The Portuguese programme one laptop per child: Political, educational and social impact. In Sara Pereira (Ed.), *Digital literacy, technology and social inclusion: Making sense of one-to-one computer programmes around the world* (pp. 29–100). Edições Húmus.
- Peres, Américo Nunes (1999). *Educação intercultural: Utopia ou realidade?* Profedições.
- Peres, Américo Nunes (2011). *Educação intercultural e cidadania*. APAP.
- Périer, Pierre (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Presses Universitaires de Rennes.
- Périer, Pierre (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Presses Universitaires de Rennes.

- Périer, Pierre (2019). *Parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Dom Quixote.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Perrenoud, Philippe (2001). Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem. In Cléopâtre Montandon & Philippe Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 29–56). Celta.
- Pieri, Michelle (2005). Virtual communities as bridges between parents and school: The case of an Italian secondary school. In Raquel-Amaya Martinez-González, Maria del Henar Pérez-Herrero & Beatriz Rodriguez-Ruiz (Eds.), *Family-school-community partnerships merging into social development* (pp. 433–450). Grupo SM.
- Pinto, Manuel (2002). *Televisão, família e escola*. Presença.
- Plowman, Lydia, Stevenson, Olivia, McPake, Joanna, Stephen, Christine, & Adey, Claire (2011). Parents, pre-schoolers and learning with technology at home: Some implications for policy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 361–371. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00432.x>
- Ponte, Cristina (2012). Acesso, usos e competências. Resultados nacionais do inquérito EU Kids Online. In Cristina Ponte, Ana Jorge, José Alberto Simões, & Daniel Cardoso (Orgs.), *Crianças e internet em Portugal: Acessos, usos, riscos, mediações. Resultados nacionais do inquérito europeu EU Kids Online* (pp. 21–39). MinervaCoimbra.
- Ponte, Cristina, Jorge, Ana, Simões, José Alberto, & Cardoso, Daniel (Orgs.). (2012). *Crianças e internet em Portugal: Acessos, usos, riscos, mediações. Resultados nacionais do inquérito europeu EU Kids Online*. MinervaCoimbra.
- Porcher, Louis (1977). *A escola paralela*. Livros Horizonte.
- Porcher, Louis (1978). Educação. In Jean Cazeneuve (Dir.), *Guia alfabético das comunicações de massas* (pp. 94–114). Edições 70.
- Portes, Écio Antônio (2000). O trabalho escolar das famílias populares. In Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, & Nadir Zago (Orgs.) *Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 61–80). Vozes.
- Portes, Écio Antônio (2014). A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: Possibilidades e limites. In Débora Cristina Piotto (Org.), *Camadas populares e universidades públicas: Trajetórias e experiências escolares* (pp. 167–237). Pedro & João.
- Prensky, Marc (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rodrigues, Maria de Lurdes, & Mata, João (2003). A utilização de computador e da Internet pela população portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 43, 161–178.
- Rosa, Maria João Valente (2015). Das famílias aos agregados domésticos, a partir dos factos. In Otilia Monteiro Fernandes & Carla Maia (Coord.), *A família portuguesa no século XXI* (pp. 29–37). Edições Parsifal.

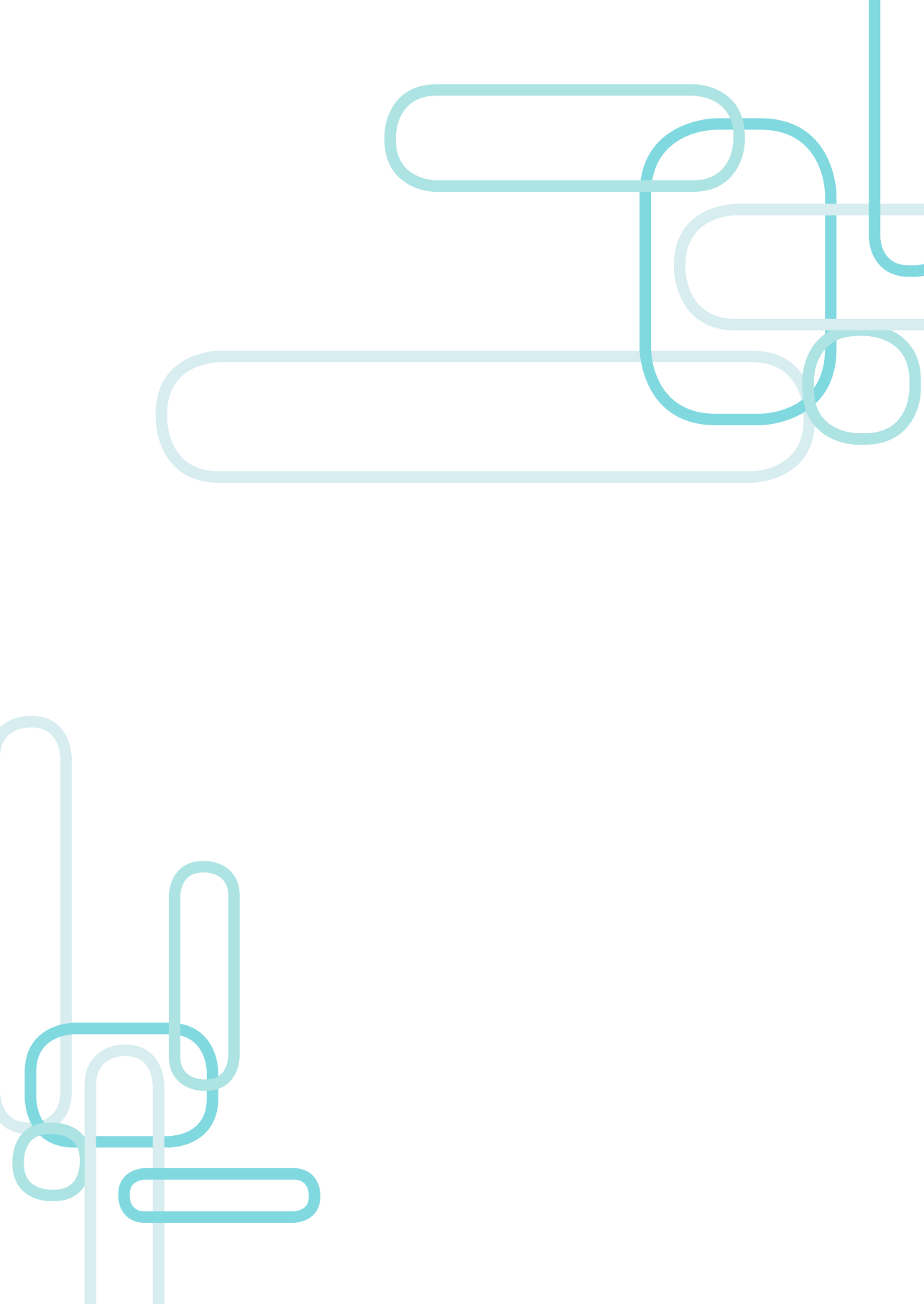
- Rosa, Maria João Valente, & Vieira, Cláudia (2003). *A população portuguesa no século XX*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Ruivo, João, & Carrega, João (Coords.). (2013). *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento*. RVJ.
- Ruivo, João, & Mesquita, Helena (2013). A escola na sociedade da informação e do conhecimento. In João Ruivo & João Carrega (Coords.), *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp. 13–30). RVJ.
- Russell, Tom, & Loughran, John (2007). *Enacting a pedagogy of teacher training*. Routledge.
- Sá, Virgínio (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa: Uma abordagem sociológica e organizacional*. Universidade do Minho.
- Santos, Boaventura de Sousa (1992). *O estado e a sociedade em Portugal (1974–1988)* (2.ª ed.). Edições Afrontamento.
- Sassen, Saskia (2010). *Sociologia da globalização*. Artmed.
- Seabra, Teresa (1999). *Educação nas famílias: Etnicidade e classes sociais*. Instituto de Inovação Educacional; Ministério da Educação.
- Seabra, Teresa (2010). Adaptação e adversidade: O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico. Imprensa de Ciências Sociais.
- Sebastião, João (2008). Famílias, estratégias educativas e percursos escolares. *Sociologia*, 17, 281–306. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2354>
- Selwyn, Neil, Banaji, Shakuntala, Hadjithoma-Garstka, Christina, & Clark, Wayne (2011). Providing a platform for parents? Exploring the nature of parental engagement with school Learning Platforms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 314–323. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00428.x>
- Silva, Augusto Santos (2006). *A sociologia e o debate público: Estudos sobre a relação entre conhecer e agir*. Edições Afrontamento.
- Silva, Pedro (1991). A escola e as tecnologias da informação. In *Actas do 1.º Encontro Regional do Pólo de Leiria do Projeto Minerva* (pp. 11–17). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria.
- Silva, Pedro (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Edições Afrontamento.
- Silva, Pedro (Org.). (2007). *Escolas, famílias e lares, um caleidoscópio de olhares*. Profedições.
- Silva, Pedro, Coelho, Conceição, Fernandes, Conceição, & Viana, Joana (2010). O computador Magalhães entre a escola e a família: Notas preliminares de uma pesquisa sociológica. In F. Costa (Org.), *Atas do I Encontro Internacional TIC e Educação* (pp. 375–379). Instituto de Educação de Lisboa.
- Silva, Pedro, Coelho, Conceição, Fernandes, Conceição, & Viana, Joana (2011a). *O computador Magalhães entre a escola e a família num agrupamento de escolas de Leiria: Um olhar sociológico sobre os seus efeitos*. Relatório Final. Instituto Politécnico de Leiria.



- Silva, Pedro, Coelho, Conceição, Fernandes, Conceição, & Viana, Joana (2011b). Usos do computador Magalhães entre a escola e a família: Notas de uma pesquisa sociológica. In P. Dias & A. Osório (Eds.), *Atas da VII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Challenges 2011: Perspetivas de inovação* [CD-Rom]. Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Silva, Pedro, Coelho, Conceição, Fernandes, Conceição, & Viana, Joana (2012). Crianças e computador Magalhães: Usos e contextos. In *Atas do VII Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia*. Universidade do Porto. https://associacaoportuguesasociologia.pt/vii_congresso/?area=016&lg=pt
- Silva, Pedro & Diogo, Ana Matias (2011). Usos do computador Magalhães entre a escola e a família: Sobre a apropriação de uma política educativa em duas comunidades escolares. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 12, 9–48.
- Silva, Pedro & Diogo, Ana Matias (2014). Crianças e TIC: Uma relação desigualmente construída na família. In Benedita Portugal Melo, Ana Matias Diogo, Manuela Ferreira, João Teixeira Lopes, & Elias Evangelista 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. <http://hdl.handle.net/10400.3/4357>
- Silva, Pedro, Diogo, Ana Matias, Coelho, Conceição, Fernandes, Conceição, & Viana, Joana (2015). Children's practices of ICT and social inequalities: On the uses of the Magalhães computer in two school communities. In Sara Pereira (Ed.), *Digital literacy, technology and social inclusion: Making sense of one-to-one computer programmes around the world* (pp. 345–375). Edições Húmus.
- Silva, Pedro, Diogo, Ana Matias, Gomes, Carlos, Coelho, Conceição, Fernandes, Conceição, & Viana, Joana (2013). Educação escolar, uso das TIC pelas crianças e mediação familiar. In José Augusto Palhares & Almerindo Janela Afonso (Orgs.), *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências Sociais da Educação / III Encontro de Sociologia da Educação* (Vol. 3; pp. 1568–1579). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Simões, António (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Livraria Almedina.
- Simões, Manuel Sobrinho (2017). *Os portugueses*. Gradiva.
- Singly, François de (2006). *Uns com os outros: Quando o individualismo cria laços*. Instituto Piaget.
- Singly, François de (2011). *Sociologia da família contemporânea*. Texto & Grafia.
- Sousa, Maria Gracinda (2007). O caderno vaivém enquanto estratégia pedagógica: Um estudo etnometodológico sobre trajectos de participação parental numa Escola Básica 2/3 situada em meio operário. In Pedro Silva (Org.), *Escolas, famílias e lares, um caleidoscópio de olhares* (pp. 179–200). Profedições.
- Stein, Paul (1988). *Family life, social class, and school achievement*. Texto policopiado.
- Stevenson, Olivia (2011). From public policy to family practices: Researching the everyday realities of families' technology use at home. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 336–346. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00430.x>

- Stoer, Stephen (1994). Construindo a escola democrática através do "campo da recontextualização pedagógica". *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.
- Stoer, Stephen, & Araújo, Helena (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Escher.
- Stoer, Stephen, & Cortesão, Luiza (1999). *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen, & Silva, Pedro (Orgs.). (2005). *Escola-família, uma relação em processo de reconfiguração*. Porto Editora
- Tedesco, Juan Carlos (2000). *O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna* (2.ª ed.). Fundação Manuel Leão.
- Thin, Daniel (1998). *Quartiers populaires: L'école et les familles*. Presses Universitaires de Lyon.
- Thomas, Michael (Ed.). (2011). *Deconstructing digital natives*. Routledge.
- Tonucci, Francesco (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: Da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica*, 1(5), 169-178.
- Toomey, Derek (1986). *Home-school relations and inequality in education*. Texto polycopiado.
- Toomey, Derek (1989a). How home-school relations policies can increase educational inequality: A three year follow-up. *Australian Journal of Education*, 33(3), 284-298.
- Toomey, Derek (1989b). Linking class and gender inequality: The family and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 10(4), 389-402.
- Torres, Anália, & Baptista, Luís (Orgs.). (2008). *Sociedades contemporâneas: Reflexividade e ação*. Edições Afrontamento.
- Touraine, Alain (2005). *Um novo paradigma: Para compreender o mundo de hoje*. Instituto Piaget.
- Tréz, Ticiania (2014). *Educação para o desenvolvimento sustentável no ensino básico: Contributos da integração das tecnologias da informação e comunicação e do envolvimento familiar nos primeiros anos de escolaridade* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. RIA. <http://hdl.handle.net/10773/12670>
- Tréz, Ticiania, Moreira, António, & Vieira, Rui (2012). As TIC na promoção do envolvimento familiar em contexto socioeconómico desfavorecido. In João Filipe Matos, Neuza Pedro, Ana Pedro, Pedro Patrocínio, João Piedade, & Susana Lemos (Orgs.), *Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação: Em direção à educação 2.0* (pp. 1254-1265). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Turkle, Sherry (1984). *The second self: Computers and the human spirit*. Granada.
- Turkle, Sherry (1997). *A vida no ecrã*. Relógio d'Água.
- Viana, Joana, & Peralta, Helena (2020). Aprender na era digital: Do currículo para todos ao currículo de cada um. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 137-157. <https://doi.org/10.21814/rpe.18500>

- Viana, Maria José Braga (2000). Longevidade escolar em famílias de camadas populares: Algumas condições de possibilidade. In Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, & Nadir Zago (Orgs.), *Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 45–60). Vozes.
- Viana, Maria José Braga (2007). *Longevidade escolar em famílias populares: Algumas condições de possibilidade*. UCG.
- Viana, Maria José Braga (2014). Em que consiste a excelência escolar nos meios populares? O caso de universitários da UFMG que passaram pelo Programa Bom Aluno de Belo Horizonte. In Débora Cristina Piotto (Org.), *Camadas populares e universidades públicas: Trajetórias e experiências escolares* (pp. 13–43). Pedro & João.
- Viegas, José Manuel Leite, & Costa, António Firmino (Orgs.). (1998). *Portugal, que modernidade?* Celta.
- Vieira, Maria Manuel, & Silva, Pedro (1986). Cubes de informática e escolas: Primeira fotografia de um casamento. In João Ponte (Org.), *Atas do Seminário Sobre o Computador no Ensino* (pp. 48–93). Projeto Minerva, Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Vieira, Ricardo (1999). *Histórias de vida e identidades: Professores e interculturalidade*. Edições Afrontamento.
- Vincent, Carol (1996). *Parents and teachers: Power and participation*. Falmer Press.
- Wastiau, Patricia, Blamire, Roger, Kearney, Caroline, Quittre, Valerie, Van de Gaer, Eva, & Monseur, Christian (2013). The use of ICT in education: A survey of schools in Europe. *European Journal of Education*, 48(1), 11–27. <https://doi.org/10.1111/ejed.12020>
- Wiedemann, Finn (2003). Digital cooperation between school and home: Limits and possibilities. In Stefano Castelli, Maria Mendel, & Birte Ravn (Eds.), *School, family and community partnership in a world of differences and changes* (pp. 161–174). University of Gdańsk.
- Zeichner, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa.
- Zeichner, Kenneth, & Liston, Daniel (2014). *Reflective teaching: An introduction* (2nd ed.). Routledge.





Pedro Silva

Enquanto docente, sociólogo e investigador, 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 (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, onde, entre outros, desempenhou os cargos de Presidente do Conselho Científico e da Assembleia/Conselho de Representantes, assim como de Coordenador de Curso e do Departamento de Ciências Sociais. É ainda membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE-Universidade do Porto) e do CICS.NOVA.IPLeiria, assim como membro da Comissão Científica (Co-convenor) da Network 14 (Communities, Families and Schooling in Educational Research) da EERA (European Educational Research Association) e da Comissão Científica (Steering Committee) da ERNAPE (European Research Network About Parents in Education).