



| | ' ' | | ' ' |

2024-2025

“E SE PERGUNTÁSSEMOS ÀS CRIANÇAS?” -
CONCEÇÕES INFANTIS SOBRE OS SEUS
DIREITOS DURANTE A PANDEMIA DA
COVID-19

Carina Freire Lamy da Fontoura

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária

Orientadora: Professora Doutora Catarina Tomás

Júri

Presidente: Professora Doutora Joana Campos
Arguente: Professora Doutora Gabriela Trevisan
Orientadora: Professora Doutora Catarina Tomás

2024-2025

| | ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

Durante o meu percurso neste mestrado muitas foram as vivências, as fases de vida pessoal e profissional que atravessei, sempre acompanhadas de pessoas especiais que muito contribuíram para chegar até aqui.

O meu maior agradecimento é feito às crianças que contribuíram para que este estudo fosse realizado. Obrigada, crianças, pelo poder inspirador e transformador que têm nas nossas vidas.

Neste percurso fui abençoada pelo milagre da vida que é a maternidade e dedico esta minha dissertação de mestrado à minha filha Maria.

Obrigada, Deus, por me fazeres acreditar no amor verdadeiro e genuíno.

Obrigada, Francisco, pelo marido magnífico que és, e pelo pai incrível que és para a nossa filha Maria. O teu apoio foi fundamental para concluir este trabalho investigativo. Obrigada por me apoiares nesta minha missão de vida, junto das crianças.

Obrigada, Professora Catarina Tomás, por ter acreditado em mim no início do meu percurso académico neste mestrado, grata na orientação e exigência.

Agradeço igualmente a todos os/as professores/as pelo saber partilhado, pelo apoio e pela inspiração ao longo deste caminho. Agradecimento eterno à coordenadora pedagógica deste mestrado entre 2020 e novembro de 2025.

Obrigada, Clarisse e Luís, pelo vosso carinho e amizade, vocês são família para mim. Obrigada, Ana Rita, à minha família que me proporcionou uma infância divinal, os passeios de burro pela aldeia no Alentejo com o meu padrinho Zé, apanhar morangos e comer com a minha avó são memórias inesquecíveis.

Gratidão eterna à Associação de Escoteiros de Portugal pelo trabalho incrível que faz junto de crianças e jovens. Influenciou a minha visão de olhar para o mundo, e para todos os seres vivos. Agradeço pelo reconhecimento como escoteira da pátria. Gratidão eterna à minha mãe Odete, avó Maria e avó Carminda.

Obrigada, Maria, por me ajudares a fazer esta pausa (fiquei grávida a meio do mestrado e tive de fazer uma pausa de três anos) de forma a conseguir olhar para a infância com outro olhar.

Sem a tua presença esta dissertação não seria tão enriquecedora para todos os que a leiam, com o teu nascimento nasceu também outro ser em mim, uma mulher apaixonada pela vida, pelas crianças e pelo trabalho que faço há 22 anos (*entertainer* profissional, artista, empresária, formadora e filantropa).

RESUMO

O presente estudo inscreve-se no âmbito da Educação Social e da Intervenção Comunitária, articulando a Educação Social e a Sociologia da Infância, tem como objetivo compreender as formas como as crianças significam os seus direitos à luz das experiências vividas durante a pandemia de COVID-19. Assumindo a criança como sujeito social ativo, o estudo analisa as suas interpretações e vivências relativamente aos direitos das crianças, à experiência da pandemia e aos modos como as crianças viveram os períodos de isolamento e confinamento.

A investigação decorreu entre fevereiro e junho de 2022, numa escola pública do distrito de Lisboa, envolvendo 31 crianças com idades entre os 8 e os 12 anos – um grupo que iniciou a sua escolaridade num tempo profundamente marcado por restrições, incertezas e ruturas nas rotinas sociais e institucionais.

Do ponto de vista metodológico, a investigação seguiu uma abordagem qualitativa, de carácter exploratório, combinando análise documental, entrevistas a docentes e grupos focais com crianças. Foram também mobilizadas ferramentas visuais – desenhos e fotografias – produzidos pelas próprias crianças, que permitiram aceder às suas conceções e formas de expressão simbólica.

As principais conclusões deste estudo evidenciam: a diversidade de experiências entre crianças relativamente à pandemia; uma forte presença de dimensões emocionais negativas, sobretudo associadas ao isolamento e à privação de contactos sociais decorrentes da COVID-19; ambiguidades na garantia de direitos como o brincar, a participação e a educação no período em análise; formas de agência e leitura crítica da pandemia, com crianças a questionarem as decisões dos adultos e a mobilizarem estratégias para manter vínculos comunitários e afetivos.

Este trabalho pretende contribuir para a produção de conhecimento sobre as infâncias em contextos de crise, oferecendo pistas para a ação de profissionais da educação, famílias e técnicos/as da intervenção social.

Palavras-chave: Conceções infantis; Direitos das Crianças; Pandemia de COVID-19; Educação Social.

ABSTRACT

This study falls within the field of Social Education and Community Intervention, aligning Social Education with the Sociology of Childhood. It aims to understand how children conceptualize their rights, considering the experiences lived during the COVID-19 pandemic. By assuming children as active social subjects, the study examines their interpretations and experiences in relation to children's rights, the pandemic, and how they lived through periods of isolation and confinement.

The research took place between February and June 2022 in a public school in the Lisbon district, involving 31 children aged between 8 and 12 years old, a group that began their schooling during a period deeply marked by restrictions, uncertainty, and disruptions to social and institutional routines.

Methodologically, this investigation followed a qualitative, exploratory approach, combining documentary analysis, interviews with teachers, and focus groups with children. Visual methods were also employed—such as drawings and photographs—produced by the children themselves, which provided access to their conceptions and forms of symbolic expression.

The main findings of this study highlight the diversity of children's experiences during the pandemic; the strong presence of negative emotional dimensions, particularly those associated with isolation and the deprivation of social contact arising from COVID-19; ambiguities in the fulfilment of rights such as play, participation, and education during the period under analysis; and various forms of agency and critical interpretation of the pandemic, with children questioning adults' decisions and mobilising strategies to maintain community and affective ties.

This work seeks to contribute to the production of knowledge on childhoods in crisis contexts, offering insights for the practice of education professionals, families, and social intervention practitioners.

Keywords: Children's conceptions; Children's Rights; COVID-19 Pandemic; Social Education

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. OS DIREITOS DAS CRIANÇAS – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL	18
2.1. Questões teórico-conceituais: ator social e participação	23
3. COMO SERÁ SER CRIANÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA? – REFLEXÕES E CONCEÇÕES DE TUDO O QUE ESTÁ A ACONTECER.....	27
3.1. Infância e Direitos em contexto de pandemia	28
3.2. A escola e a pandemia – As medidas políticas.....	33
3.3. Educação Social em tempos de pandemia.....	40
4. ROTEIRO ÉTICO E METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS	45
4.1. Reflexividade na investigação qualitativa	46
4.2. A posição da investigadora.....	49
4.3. Reflexividade e relação com as crianças.....	55
4.4. Estratégias de reflexividade prática: as opções metodológicas	59
4.5. Síntese.....	63
5. E SE PERGUNTÁSSEMOS ÀS CRIANÇAS? - CONCEPÇÕES INFANTIS SOBRE OS SEUS DIREITOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	65
5.1. Vivências da Pandemia e ruturas no quotidiano: Análise dos dados recolhidos	66
5.1.1. Lembranças do início da pandemia	66
5.1.2. Alterações na vida escolar.....	67
5.1.3. Comparação entre contextos (Portugal / Cabo Verde / Outros)	70
5.1.4. Dimensões emocionais das experiências	72
5.1.4.1. Emoções negativas (tristeza, aborrecimento, solidão)	72
5.1.4.2. Emoções positivas ou ambivalentes	74
5.1.5. Direitos vividos, negados ou reinterpretados	77
5.1.5.1. Direito à educação.....	77
5.1.5.2. Direito ao brincar e à convivência	78
5.1.5.3. Direito à segurança e proteção	81
5.1.6. Voz, agência e interpretação das crianças	83
5.1.6.1. Capacidade de narrar e explicar a pandemia.....	83

5.1.6.2. Comparações e leituras críticas.....	84
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS.....	102
ANEXO A. CONSENTIMENTO INFORMADO ÀS CRIANÇAS	103
ANEXO B. AUTORIZAÇÃO DOS PAIS PARA A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS	105
ANEXO C. GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS	107
ANEXO D. GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS.....	109
ANEXO E. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS	ANEXO D. GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS.....
ENTREVISTA ÀS PROFESSORAS.....	109
ANEXO E. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS	111
ANEXO F. ENTREVISTAS À PROFESSORA COORDENADORA	ANEXO E. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS	111
ANEXO F. ENTREVISTAS À PROFESSORA COORDENADORA.....	126
ANEXO G. ENTREVISTAS À PROFESSORA DO 3.º ANO	ANEXO F. ENTREVISTAS À PROFESSORA COORDENADORA.....
ANEXO F. ENTREVISTAS À PROFESSORA COORDENADORA	126
ANEXO G. ENTREVISTAS À PROFESSORA DO 3.º ANO.....	131
ANEXO H. ENTREVISTAS À PROFESSORA DO 4.º ANO	131
ANEXO G. ENTREVISTAS À PROFESSORA DO 3º ANO	131
ANEXO H. ENTREVISTAS À PROFESSORA DO 4.º ANO	138
ANEXO I. ANÁLISE DE CONTEÚDO	ANEXO H. ENTREVISTAS À PROFESSORA DO 4º ANO
ANEXO H. ENTREVISTAS À PROFESSORA DO 4º ANO	138
ANEXO I. ANÁLISE DE CONTEÚDO	150
ANEXO I. ANÁLISE DE CONTEÚDO	150

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Todos os dias, às 21 horas, o prédio 90 celebra a vida em comunidade com os seus vizinhos – 18/4/2020 - São Domingos de Rana	32
Figura 2 Arco-íris desenhado pelo JI de A-da-Beja (Sintra).....	32
Figura 3 Protegida em casa – 21/5/2020 Cascais, Pampilheira	35
Figura 4 Os espaços públicos ficam interditos – Lisboa, Alameda de D. Afonso Henriques 22/3/2020.....	38
Figura 5 Desenho da Alexia	51
Figura 6 Átrio da escola	53
Figura 7 Cartaz " <i>Direito à Paz</i> ".....	54
Figura 8 Desenho da Beatriz.....	66
Figura 9 Desenho do Rodrigo	68
Figura 10 Desenho da Isa.....	70
Figura 11 Desenho da Gabriela	72
Figura 12 Desenho da Alice	75
Figura 13 Desenho da Margarida.....	76
Figura 14 Desenho da Barbara	79
Figura 15 Desenho da Mariana.....	82
Figura 16 Desenho do Diogo	83
Figura 17 Desenho do José	84

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Anos letivos das crianças em estudo	47
Tabela 2 Percursos institucionais das crianças por idade e ano de escolaridade	56
Tabela 3 Percursos institucionais das professoras por idade, género, experiência profissional	58
Tabela 4 Vivências da pandemia da COVID-19 e ruturas do quotidiano	151
Tabela 5 Dimensões emocionais das experiências	153
Tabela 6 Direitos vividos, negados ou reinterpretados	154
Tabela 7 Voz, agência e interpretação dos dados	157

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
AJMDS	Associação Juvenil Mundo dos Sonhos Mágicos
APTSES	Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social
AUR	Associação <i>Ukraine Refugees</i>
CBE	Ciclo do Ensino Básico
CDC	Convenção dos Direitos das Crianças
CPCJ	Comissões de Proteção de Crianças e Jovens
DDC	Declaração dos Direitos das Crianças
DGEstE	Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares
DUDC	Declaração Universal dos Direitos das Crianças
ES	Educação Social
GLAT	Gestão do Lazer e Animação Turística
JI	Jardim de Infância
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Plano Educativo
PP	Plano Pedagógico
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

1. INTRODUÇÃO

| " | | " |

“Aqueles que passam por nós, não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupéry).

Escrevo estas palavras, que iniciam a documentação do meu processo de investigação, quando chego, finalmente, ao seu fim, em novembro de 2025.

A pandemia da COVID-19 começou em Portugal em março de 2020, e o meu setor de atividade parou. Enquanto gestora do lazer e animação turística e artista/*performer*, foi necessário, na altura, reinventar uma nova forma de trabalhar.

Estava, então, presente uma questão predominante “como estão as crianças a vivenciar este período?”. A preocupação com a enorme vulnerabilidade a que estavam expostas crianças com contextos familiares desafiantes que conhecia no âmbito do voluntariado.

Sou presidente de uma associação sem fins lucrativos, constituída apenas por voluntários, há mais de 15 anos. A missão da associação é promover o bem-estar e a qualidade de vida de crianças em situação de risco, e de pessoas idosas. Durante o primeiro confinamento, não conseguimos manter o contacto com as 14 crianças pertencentes às três famílias que apoiávamos há 12 anos — famílias com carências socioeconómicas significativas. Assim que o confinamento terminou, nas visitas que realizámos, deparei-me com uma realidade particularmente marcante: cinco crianças a estudar na mesma sala onde se encontrava também um bebé com poucos meses. Partilhavam um espaço com menos de 20 metros quadrados. Esta era, em junho de 2020, a realidade de uma das famílias que continuamos a acompanhar.

As medidas adotadas pelos governantes e recomendadas pela Organização Mundial da Saúde revelaram-se profundamente desafiadoras para as crianças, as famílias e os profissionais da educação. Para mim, também representaram uma rutura: quem eu era, já não sou.

Decidi, então, iniciar o meu percurso de investigação com crianças através do mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, motivada pela práxis interventiva que esta área defende enquanto campo de atuação junto da comunidade, através de dinâmicas sociais que refletem uma nova forma de operacionalizar o Estado-Providência (Delgado, 2021).

Todos os que passaram por mim ao longo de 22 anos de trabalho como profissional da infância na área do entretenimento, e da educação não formal deixaram as suas marcas e levaram também um pouco de mim, tal como é referido na citação do

lendário livro *O Príncipezinho* que abre esta página.

Cada uma dessas pessoas deixou em mim traços do passado que, naquele momento — março de 2020 —, tornaram-se paradoxalmente distantes e próximos em simultâneo (Motta, 2020). Foi, sem dúvida, um período profundamente transformador e desafiante, tanto a nível pessoal como profissional.

Esta é uma investigação de esperança que é apresentada numa altura em que foram levantadas todas as restrições. O mundo tenta voltar à normalidade e àquilo que era, mas é impossível ficar indiferente aos três anos de pandemia da COVID-19 (entre março de 2020 e março de 2023). Os três anos vividos foram momento de recolha, de reflexão, em que fica evidente que o sistema que vem sendo imposto aos seres vivos - humanos e não - não é sustentável e deixa muitos para trás. A era da globalização trouxe muitos avanços civilizacionais aumentando a mobilidade, mas trouxe o grande dilema da poluição e das alterações climáticas; com esta pandemia o mundo foi obrigado a parar e as crianças também.

Durante a pandemia da COVID-19, a Europa foi assolada pela guerra entre Ucrânia e Rússia, sendo a primeira razão da pausa neste estudo em fevereiro de 2022. Na altura, estava a realizar as entrevistas às crianças em grupos focais e continuei a fazê-lo em simultâneo. Não fazia sentido estar a escrever um estudo sobre os direitos das crianças e não fazer nada pelas crianças ucranianas vítimas inocentes da guerra.

Numa manhã, a caminho da escola para realizar mais um dia de entrevistas às crianças, entrei em contacto com a comunidade ucraniana em Portugal. Em conjunto com a Associação *Ukraine Refugees* (AUR) e a associação da qual faço parte (AJMDSM), começámos um trabalho árduo para trazer o primeiro avião com ucranianos, principalmente crianças e as suas mães, animais e idosos.

Pandemia e guerra estavam juntas nesta “teia da vida”; as crianças estavam a vivenciar todo aquele momento passando a guerra a fazer parte desta investigação, nos discursos das crianças.

Sem nunca perder o foco no trabalho investigativo, continuei as entrevistas em grupos focais às crianças e aos docentes, tendo encerrado este processo em junho de 2022.

Os eventos presenciais regressaram em força no verão de 2022 e, em novembro desse mesmo ano, soube que estava grávida da minha filha Maria. Quando concluo esta investigação, a Maria tem dois anos e seis meses. Vivi os seus primeiros mil dias inteiramente dedicada a ela, e só após a sua entrada na creche retomei os estudos.

Estas são as duas razões que justificam a apresentação desta investigação no final do ano de 2025.

Agora o momento é de uma perplexidade e de reflexão sobre o rumo desta investigação, que teve início num sentimento de encantamento relativamente aos direitos da criança. A preocupação em ouvir as crianças naquele tempo, naquele momento tão conturbado. Assim surge a questão que é a espinha dorsal deste trabalho investigativo: “E se perguntássemos às crianças?” Este trabalho emerge dessa interrogação, tão simples quanto desafiadora, e assume como objetivo compreender as conceções infantis sobre os seus direitos durante a pandemia da COVID-19, a partir das suas vozes e experiências.

O estudo parte de uma inquietação pessoal e profissional que se intensificou no contexto pandémico: como vivenciaram as crianças este tempo excecional? Que perceções têm sobre o que lhes foi permitido, imposto e/ou retirado? Os seus direitos foram reconhecidos e respeitados neste período?

A pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, vulgo COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, impôs profundas transformações na vida coletiva. Entre as várias consequências, o confinamento e o encerramento das escolas alteraram drasticamente o quotidiano de todos, incluindo das crianças (Sarmiento & Trevisan, 2017; Sarmiento et al., 2020).

Ainda que, do ponto de vista sanitário, as crianças fossem consideradas um grupo de risco reduzido, as decisões políticas adotadas afetaram profundamente as suas rotinas, o seu bem-estar e o exercício dos seus direitos, nomeadamente o direito ao lazer, ao brincar, à participação e à vida cultural e artística (artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, ONU, 1989).

Este estudo surge no âmbito da Educação Social e Intervenção Comunitária, pelo papel fundamental que o educador social tem, enquanto agente promotor de direitos humanos. A Educação Social tem uma abordagem ativa, e participativa, na ação com os sujeitos, de forma a envolver os cidadãos enquanto sujeitos ativos de direitos, capazes de intervir e transformar as suas realidades de modo a melhorar as suas vivências de forma proativa e não assistencialista. Segundo Delgado (2021), a Educação Social permanece associada a uma pluralidade de saberes e orientações metodológicas que tornam as suas fronteiras permeáveis e difusas. São trabalhos como este que permitem identificar o futuro desta área através do diálogo com os cidadãos, de forma a identificar prioridades e caminhos. De facto, é um campo cada vez mais

presente e solicitado nas escolas e será uma condição essencial para a promoção e garantia dos direitos humanos e para a contribuição para o bem-estar em sociedades desiguais e plurais (Delgado & Pappámikail, 2021).

Os objetivos gerais desta investigação são: (i) compreender as concepções infantis sobre os seus direitos durante a pandemia; (ii) analisar os efeitos da pandemia nos modos de viver esses direitos; (iii) compreender as perceções dos adultos; (iv) identificar convergências e tensões entre ambas as perspetivas.

Esta investigação assenta numa metodologia de natureza qualitativa, orientada para a compreensão aprofundada das experiências e dos significados que os participantes atribuem às suas vivências. De acordo com esta abordagem, foram analisadas experiências individuais e coletivas, observadas interações e examinados alguns documentos de apoio (Betti, 2014).

O estudo desenvolveu-se segundo um estudo de caso de carácter exploratório, realizado numa escola pública da área metropolitana de Lisboa. Participaram 31 crianças que frequentavam o 3.º e o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e que manifestaram vontade de integrar a investigação. O grupo participante incluía crianças com idades entre os 8 e os 12 anos, de diversas nacionalidades.

Foram realizadas entrevistas a três professoras e organizados oito grupos focais com as 30 crianças cujos encarregados de educação autorizaram a participação. A Alexia, embora não tenha participado nas entrevistas, expressou a sua experiência do período em análise — entre março de 2020 e junho de 2022 — através de um desenho, revelando a sua perspetiva pessoal sobre o vivido. É necessário, no entanto, referir que se assume o pressuposto de que as crianças devem expressar as suas opiniões como coautoras das questões que lhes dizem direito, sendo fundamental o cuidado ético de garantir que não sejam pressionadas a expressar a sua opinião, caso seja essa a opção tomada (Robinson, 2024). Foi também o caso da Alexia, que exprimiu a sua opinião através do desenho, uma forma não-verbal, e tomou a decisão de não participar nos grupos focais.

Entre as professoras entrevistadas encontravam-se a coordenadora pedagógica, a docente titular de turma do 4.º ano — que, aquando do início da pandemia, lecionava o 2.º ano — e a professora do 3.º ano. A primeira iniciou o ano letivo de 2019/2020 presencialmente, tendo sido obrigada, em março de 2020, a adaptar-se rapidamente ao ensino remoto através de plataformas digitais. As crianças deste grupo conheceram a escola antes da pandemia, durante o 1.º ano, mas viram o seu percurso interrompido a

meio do 2.º ano. Já a professora do 3.º ano lecionava uma turma que iniciou o 1.º ano em regime presencial e, a partir de março de 2020, passou a frequentar as aulas remotamente, experienciando o seu primeiro contacto com o ensino formal num contexto híbrido e instável.

Quando a pandemia de COVID-19 começou, as 15 crianças frequentavam o 2.º ano e, em março, tiveram de permanecer em casa. Este grupo conheceu, assim, as duas realidades: “viver” a escola antes da pandemia e “viver” a escola em contexto pandémico. O outro grupo, composto também por 15 crianças, encontrava-se no 1.º ano e conheceu apenas a escola neste novo contexto — entre setembro e março frequentaram aulas presenciais e, a partir de março, passaram para o ensino remoto, regressando à escola apenas em setembro de 2020, já com todas as restrições impostas, como o uso obrigatório de máscara, a desinfeção constante de materiais e a separação das turmas durante os recreios.

As técnicas de recolha de dados consideram os interesses das crianças representados e as vozes das crianças como atores sociais (James, 2008). Foram mobilizadas diferentes técnicas: entrevistas a adultos, análise documental, grupos focais com crianças e a utilização dos desenhos infantis como instrumentos de expressão e interpretação.

A opção por esta abordagem fundamenta-se na necessidade de construir uma relação de confiança e cumplicidade com as crianças, condição essencial para que as suas vozes possam emergir de forma autêntica. Esta escuta implica reconhecer as múltiplas linguagens da infância e integrá-las num discurso interpretativo que valoriza as práticas sociais das próprias crianças como fonte de conhecimento.

No plano pessoal, como profissional da infância com mais de duas décadas de experiência na área das artes, do entretenimento e do lazer, senti de forma particularmente intensa o impacto do confinamento. A suspensão de eventos presenciais e o encerramento de espaços educativos exigiram uma reformulação do meu papel e das formas de interação com as crianças, como explicarei com detalhe no capítulo da metodologia. Esta circunstância, apesar de desafiante, permitiu-me recentrar e aprofundar o meu compromisso com a infância e com os direitos das crianças e impulsionou o início do meu percurso no mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, em outubro de 2020.

A Educação Social exige a incorporação de novas perspetivas que respondam aos desafios colocados pelas transformações educativas e sociais (Delgado &

Pappámikail, 2021). O presente estudo procura contribuir para essa renovação, oferecendo uma leitura sobre as concepções infantis dos direitos das crianças na sua relação com a Educação Social.

A escola constitui um espaço privilegiado de aprendizagem formal, mas também de socialização e de brincadeira, dimensões que se inscrevem no campo da educação não formal. A articulação entre as abordagens pedagógicas e a valorização do tempo livre e do recreio revela-se essencial para a formação de cidadãos ativos, conscientes dos seus direitos e capazes de intervir nas realidades sociais em que se inserem.

Durante o confinamento, mantive ativa a personagem pedagógica que criei há 22 anos — a “Bonequinha Karyna” — através da produção de conteúdos digitais gratuitos e eventos *online* realizados aos sábados. Através desta figura, próxima do universo simbólico das crianças, procurei criar espaços de encontro, alegria e expressão, mesmo à distância. No entanto, cedo me confrontei com uma realidade desigual: nem todas as crianças tinham acesso às mesmas condições tecnológicas, socioeconómicas, físicas e/ou afetivas. Umas viviam em quintas com jardins; outras, em apartamentos exíguos e sem irmãos. A pandemia expôs e acentuou desigualdades pré-existentes, afetando particularmente aquelas cujos contextos familiares já eram vulneráveis.

A personagem surgiu como uma estratégia para entrar na escola onde decorreu o estudo e, sobretudo, para criar uma relação de confiança e proximidade com as crianças. Através dela, foi possível construir uma interação mais horizontal, em que as crianças se sentissem à vontade para participar. No entanto, esta opção levantou algumas questões éticas importantes e transversais a toda a investigação realizada, já que a investigadora desempenhava simultaneamente vários papéis: era adulta, investigadora e personagem. Esta multiplicidade de papéis exigiu uma atenção constante aos limites da relação com as crianças e às implicações que essa sobreposição poderia ter na recolha e interpretação dos dados.

O título da dissertação, procura reforçar a necessidade de reposicionar as crianças no centro da análise, reconhecendo-lhes agência e legitimidade para falar sobre os acontecimentos que marcaram profundamente as suas vidas.

2. OS DIREITOS DAS CRIANÇAS - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

| " | | " |

As crianças foram durante muito tempo consideradas como seres passivos, sem opinião, sem vontade e sem voz (Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Trevisan, 2014; Esser et al, 2016). Depois das duas grandes guerras mundiais do século XX, e perante o enorme número de crianças que perderam a vida ou ficaram órfãs, começou a crescer uma preocupação com o destino e a proteção das crianças. Essa consciência coletiva foi o ponto de partida para um olhar mais atento sobre a infância enquanto grupo social que precisava de cuidado, reconhecimento e direitos próprios.

Nos séculos anteriores, a exclusão das crianças das principais esferas sociais de influência, como o trabalho, o convívio social com adultos fora do círculo familiar e a participação na vida política e comunitária, contribuiu para o afastamento progressivo do mundo da infância em relação ao mundo dos adultos (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007).

As fontes disponíveis sobre a história da infância são escassas e, na sua maioria, de natureza indireta, o que torna difícil aceder às experiências e às vozes das próprias crianças, sobretudo das pertencentes às classes populares, tradicionalmente silenciadas nos registos históricos (Monteiro, 2010).

Durante séculos, como a vasta literatura dos Estudos Sociais da Infância produziu, a criança foi representada como um ser “em formação”, inacabado e subordinado ao mundo adulto, o que legitimava práticas de controlo e disciplinação mais do que de reconhecimento e participação. Tradicionalmente, as crianças eram tidas como propriedades dos seus pais e, como tal, eram seres passivos e invisíveis, não lhes sendo consignados direitos.

A atribuição tardia do nome próprio, bem como a realização de ritos de integração social, simbolizavam, em muitos contextos, a passagem da condição biológica para o reconhecimento social — um processo que dependia da validação dos adultos e das estruturas familiares. Estas práticas revelam uma visão da infância como uma etapa transitória e dependente, distinta da conceção contemporânea, que tende a reconhecer a criança como sujeito de direitos e como ator social dotado de voz própria nas esferas familiar, educativa e comunitária. Segundo Monteiro (2010):

a história da infância é um pesadelo de que só recentemente começámos a despertar. No século XVII, no contexto ocidental, o Estado começou a assumir um papel mais ativo na garantia da segurança dos cidadãos, o que representou um avanço significativo nos planos jurídico e político. Nesse

período, o poder paternal passou a ser objeto de reflexão e de alguma limitação, ainda que de forma incipiente (p. 16).

O direito à vida dos filhos começou então a constituir um limite ao poder do pai; contudo, esse direito era entendido como uma extensão dos direitos parentais e não como um direito autónomo da criança. O pai detinha, assim, a totalidade dos direitos, enquanto os deveres recaíam sobre os filhos — expressão clara da natureza profundamente assimétrica e patriarcal das relações familiares da época.

Esta leitura histórica, ainda que muito sintética, permite compreender a forma como a infância deve ser compreendida como uma construção social e histórica (James & Prout, 1990), cujos significados variam em função dos contextos culturais, económicos e políticos de cada época. Longe de constituir apenas uma fase biológica marcada pela dependência e vulnerabilidade, a infância reflete modos de organização social e de regulação das relações entre gerações.

A preocupação com a proteção das crianças emergiu na pós-Primeira Guerra Mundial, no início do século XX, em resposta ao impacto devastador que o conflito teve sobre a infância. Tornou-se então evidente a necessidade de criar um instrumento internacional que vinculasse as nações na defesa e promoção dos direitos das crianças. Foi neste contexto que, em 1924, a Sociedade das Nações aprovou a Declaração de Genebra, o primeiro documento internacional dedicado à proteção da infância. Contudo, a eclosão da Segunda Guerra Mundial veio revelar a insuficiência dessa declaração, levando, em 1959, à adoção da Declaração Universal dos Direitos da Criança, pelas Nações Unidas, que alargou e consolidou os princípios de proteção e bem-estar infantil.

As crianças foram adquirindo um estatuto gradual de sujeitos com direitos que levaram a alterações sociais, políticas, económicas e culturais influenciando os novos modelos de lidar com a infância e de a proteger (Fernandes & Tomás, 2011). Segundo as mesmas autoras, as crianças são um dos grupos sociais que mais sofrem em momentos de crise.

A preocupação com os direitos das crianças sentiu-se nos períodos de pós-guerra devido ao elevado número de crianças órfãs e a toda a condição social e humana que viviam. Como defende Tomás (2011), o século XX é considerado o século das crianças, uma vez que foi somente neste século que foi edificado um quadro jurídico-legal de proteção das crianças, tendo surgido as primeiras associações e organizações nacionais e internacionais em prol das crianças.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças, elaborada em 1959, foi

fundamental para uma sensibilização cada vez maior do mundo para a importância de viver a infância de forma digna como qualquer ser humano.

Entre 1959 e 1989 registaram-se avanços e recuos significativos, na forma como a Declaração dos Direitos da Criança era interpretada e aplicada. Os países não partilhavam a mesma visão sobre quais deveriam ser considerados os direitos fundamentais das crianças. Nos países de Leste, como a antiga União Soviética, prevalecia uma perspetiva centrada nos direitos de provisão, isto é, na garantia de condições básicas de sobrevivência (alimentação, habitação e cuidados de saúde). Já nos países ocidentais, ganhavam relevo os direitos de participação e de liberdade, que valorizavam a voz da criança, o direito ao brincar, ao lazer e à expressão pessoal, recusando a ideia da criança como mero sujeito passivo.

Quando, em 1979, surge a proposta de elaboração da Convenção sobre os Direitos da Criança, em pleno contexto da Guerra Fria, estas divergências tornaram-se particularmente evidentes: os países do Ocidente e do Oriente sustentavam concepções distintas de direitos humanos, refletindo diferentes modelos de sociedade, de cidadania e de infância.

Com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (DDC), a criança passou a ser vista como um ser autónomo, uma pessoa com dignidade própria. Porém, nem todos os estados respeitavam esta nova condição da criança e foi necessário elaborar uma convenção que deixasse de olhar para a criança como um ser menor, um "mini-adulto" para passar a ser objeto do direito, tendo em consideração as suas próprias culturas. Tal como afirma Trevisan (2008):

Os direitos das crianças no ocidente são percecionados de forma muito diferente do lado oriental do mundo; nos últimos anos com a expansão da comunicação social a nível global, surgem as notícias respeitantes a situações de maior vulnerabilidade das crianças - os maus tratos em contexto familiar, as condições de vida das crianças institucionalizadas, a pobreza infantil, a violência nas escolas salientam a necessidade de um maior envolvimento das forças políticas civis, onde as crianças se inserem (p.2).

A partir de 1988 foram apresentadas novas propostas e em 1989 surge a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC; ONU), criando-se uma convergência entre vários países, tendo sido importante, para Portugal, a participação nesta Convenção, o que se deveu ao contexto político que se vivia na altura.

A mudança paradigmática introduzida pela CDC reforça a compreensão da infância não apenas como uma etapa biológica, mas como uma categoria social e política (Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Trevisan, 2014), cujos direitos devem ser efetivados em todas as esferas da vida: familiar, educativa, comunitária, entre outras.

Segundo Trevisan (2008), a CDC, ratificada por Portugal em 1990, representa um dos marcos mais significativos no reconhecimento das crianças como categoria geracional e como sujeitos de direitos. Apesar das diferenças culturais, sociais e económicas que caracterizam as infâncias em todo o mundo, e mesmo no interior de cada país, a CDC estabelece um conjunto de direitos universais que garantem a todas as crianças proteção, provisão e participação. A adoção desta perspetiva implica ultrapassar a visão tradicional que reduz a infância à necessidade de tutela e cuidado, valorizando igualmente os direitos de expressão, escuta e participação, como o de ser ouvida, brincar, expressar opiniões e associar-se livremente.

A forma como as crianças eram vistas pela sociedade teve um avanço enorme no início do século XX, e começou a existir uma preocupação, sobretudo legal e simbólica, maior relativamente ao ser cidadão, o ator social que participa e não é visto apenas como o ser menor, em construção, muitas vezes homunculizado e atravessado pelo adultocentrismo (Cavalcante, 2021).

A CDC foi assinada a 20 de novembro de 1989 por um conjunto de países que fazem parte da Assembleia Geral das Nações Unidas e tem como objetivo defender os direitos das crianças e jovens, em todo o mundo. Em Portugal, foi assinada no ano seguinte, a 21 de setembro de 1990. Com esta ratificação Portugal comprometeu-se a defender o que nela está escrito, ou seja, fazer tudo para que as crianças vivam com dignidade e com direitos independentemente da sua origem, cor, orientação sexual, língua ou religião.

O século XXI iniciou-se com grandes turbulências e desassossegos, dos quais resultam impactos negativos relativamente aos direitos das crianças, pois as crises económicas e sociais que marcaram o início deste século foram de grande impacto para este grupo tão vulnerável (Tomás, 2011).

Como já foi referido, temos vindo a assistir à valorização da infância enquanto categoria social, bem como ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos — e não como mero objeto de regulação ou intervenção adulta. A criança é hoje entendida como um sujeito com voz e capacidade de ação. No plano dos discursos, estes pressupostos estão amplamente presentes e são consensualmente valorizados;

contudo, na prática, nem sempre se traduzem em ações concretas. As desigualdades económicas e sociais entre as crianças e entre os diferentes contextos em que crescem continuam a ser evidentes.

Um dos grandes desafios nesta era pós-pandemia remete-nos para os direitos das crianças no digital e a sua proteção no mundo digital, pois esses não estão clarificados na Convenção e vários estudiosos da infância já estão a trabalhar neste novo desafio.

A agenda da infância ainda não é considerada uma prioridade política, económica e social e muitos compromissos assumidos no século passado continuam por cumprir, não porque sejam muito exigentes esses compromissos, mas porque não existe prioridade em olhar para a infância.

O adulto surge como um mediador na promoção e garantia dos direitos da criança, e a Educação Social tem um papel predominante nesta matéria. Sendo uma profissão onde o trabalho interdisciplinar é fundamental na mediação das políticas públicas relacionadas com a infância, ele é um promotor de direitos da criança, da cidadania e da democracia.

2.1. Questões teórico-concetuais: ator social e participação

Ao considerar a participação enquanto processo de interação social das crianças em espaços coletivos, temos de considerar as “relações pessoais que elas estabelecem com os outros - família, amigos, comunidade, etc. - e pelas estruturas socioeconómicas e culturais: serviços educativos e sociais, estruturas políticas e outras, dos seus mundos culturais e sociais”. As competências de participação estão ligadas à relação com o outro, que podem ser estimuladas ou constrangidas dependendo do contexto (restrito ou alargado) e são afetadas pelas relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007; Baraldi & Cockburn, 2018).

Os mesmos autores defendem que a infância continua a ser considerada um grupo social minoritário pela necessidade do vínculo social com o resto da sociedade. É necessária a influência em estruturas e instituições que as envolvem - sejam elas educativas, jurídicas, sociais e económicas; frequentemente estes espaços representam obstáculos para a participação infantil de modo a garantir uma cidadania plena enquanto criança cidadã, sujeito de direitos.

Em 1948, na sequência da aprovação, pela Assembleia Geral das Nações

Unidas, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, os países subscritores expressaram implicitamente a sua preocupação com os direitos da criança. Atendendo ao conjunto de necessidades muito específicas desta categoria social, foi necessária a elaboração da Declaração Universal dos Direitos das Crianças de forma a considerar as múltiplas faces que a infância assume a nível global (Fernandes, 2016).

A CDC, como vimos no ponto anterior, constitui um dos grandes avanços na consideração da infância como categoria geracional específica, apesar das grandes diferenças entre diferentes países e mesmo dentro de um mesmo país, possível de ser vista como uma categoria comum, no que à consideração de direitos fundamentais diz respeito (Trevisan, 2008). A este nível, a novidade centra-se na adoção de uma ideia de criança e de infância mais abrangente, não limitada às necessidades de proteção, mas também com o direito de ser ouvida, de expressar-se livremente, de associar-se, de brincar e de participar. Como defende Fernandes (2005), as opiniões e interesses da criança devem ser sempre considerados cuidadosamente; o respeito pelas opiniões e participação está muito mais explícito na Convenção e tal deve refletir-se necessariamente, na forma como as instituições tratam e respeitam as crianças.

A assunção das crianças como atores sociais inaugura um novo olhar, também ele sociológico, sobre a infância, reconhecendo-lhes a cidadania epistemológica e a CDC considera os seus direitos de cidadania, que podem ser agrupados em Direitos de Proteção, Provisão e Participação, contudo, os direitos de participação têm merecido menos atenção das políticas e práticas sociais (Rocha *et al.*, 2020). No entanto, como sublinha Fernandes (2005):

é indispensável considerar a criança um sujeito de direitos, que, para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu quotidiano e para isso é necessária a defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de forma interdependente (p.38).

Por conseguinte, implica uma imagem da criança ativa, distinta da imagem de infância objeto de políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos. É necessário garantir que a criança tenha direito à liberdade de expressão e opinião; direito a ser consultada e ouvida e direito a tomar decisões em seu benefício; sendo sempre considerado o ponto de vista das crianças. Pressupostos que sustentam esta dissertação.

À luz de Freire (1996), a representação da criança, enquanto cidadã, foi

acompanhada pela evolução e pelas ideologias ao longo do tempo. Com a democratização das sociedades foi reposicionado o lugar dos indivíduos na sociedade, bem como o da criança. O processo foi longo, cheio de obstáculos.

No entanto, os processos de desenvolvimento e mudança existem se os atores forem chamados a participar, a envolver-se, a decidir para melhorar as suas realidades. O trabalho em rede e a criação de redes sociais assumem-se como uma metodologia de trabalho potenciadora desses mesmos processos – de inclusão, de participação e de construção de cidadanias – onde as crianças e jovens se inserem (Trevisan, 2008).

A partir de diferentes contextos de vida das crianças, estas são atores capazes de identificar, interpretar e questionar os modos como as situações de crise afetam diferentes domínios da vida pública e privada (Sarmiento & Trevisan, 2017). Um desses contextos mais importantes, também por causa do elevado tempo que nele passam as crianças, é a escola. Esta instituição social representa ao nível simbólico e real, uma possibilidade de igualdade e oportunidades e a promoção de um projeto de vida positivo (Trevisan, 2008).

Para que as crianças participem, é fundamental a consciência da importância da cidadania infantil e a escola é o local de excelência para a inclusão de todos os sujeitos que fazem parte deste processo, crianças e adultos. As crianças devem ser vistas como cidadãs plenas de direitos e sujeitos participativos no processo da aprendizagem, a escola deve ser vista como um espaço privilegiado e de excelência para o exercício da cidadania plena, bem como para a inclusão de todas as crianças, pois elas têm o direito à educação e como tal esta é a instituição (que deve ser) democrática onde todas as crianças são cidadãs e vistas como tal.

As instituições educativas continuam a ser o espaço de excelência no sentido em que as crianças passam nesse mesmo espaço grande parte do seu tempo e é importante ser um espaço onde elas se sintam escutadas, respeitadas e onde se possam afirmar enquanto atores sociais. Um espaço onde possam negociar com os adultos as suas ideias, sendo escutadas, possam debater e negociar, planificar e pensar, pois, o adulto tem um papel fundamental na participação das crianças.

Segundo Tomás (2011):

participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa

integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido (p.20).

É importante que os contextos educativos sejam locais onde as crianças possam ser crianças e onde se sintam escutadas, espaços onde tenham voz, e as suas opiniões sejam tomadas em consideração. E, a partir de diferentes contextos de vida das crianças, estas são capazes de identificar, interpretar e questionar os modos como as situações de crise afetam diferentes domínios da vida pública e privada (Sarmiento & Trevisan, 2017). É precisamente um tempo de crise, o contexto da pandemia (entre março de 2020 e março de 2023), que influenciou a vida das crianças e a cultura em que se inserem, as condições políticas, históricas e culturais são determinantes na forma como é vivida a infância, é preciso reconhecer as vozes das crianças (art.º 12 da CDC), que este trabalho pretendeu dar conta.

Encerro este capítulo com as contemporâneas palavras de Sarmiento e Pinto (1997):

o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social que emerge a partir das interpretações infantis dos respetivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenómenos sociais, que o olhar dos adultos deixa na penumbra, ou obscurece totalmente (p.25).

Assim, interpretar as representações sociais pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

3. COMO SERÁ SER CRIANÇA EM TEMPOS
DE PANDEMIA? - REFLEXÕES E CONCEÇÕES
DE TUDO O QUE ESTÁ A ACONTECER

| ' ' | | ' ' |

3.1. Infância e Direitos em contexto de pandemia

A pandemia do vírus SARS-CoV-2, vulgo COVID-19, foi um período na história para o qual ninguém estava preparado, inclusive as crianças (Dutra, 2020, p. 300).

Tudo era novo e vivemos um momento de incerteza e de constante preocupação com o futuro. As desigualdades sociais e económicas foram ainda mais evidentes durante este surto pandémico do vírus da COVID-19 (março de 2020 e março de 2023).

O momento era de perplexidade e de reflexão sobre que rumos tomar. Refletir sobre os rumos da educação e até mesmo do planeta. Como afirma Motta (2020):

A expansão sem fim dos humanos tem um preço, um vírus que não era direcionado a nós, leva-nos a um momento de recolha e reflexão; é também um momento que nos fez refletir sobre a sustentabilidade do sistema que tem sido imposto aos seres vivos - humanos e não - que, não sendo sustentável deixa muitos para trás (p.13).

Considerando que é fundamental falar em cidadania infantil, direitos da criança, participação, uso da voz e da palavra e inclusão das suas próprias perspetivas nos mundos em que habitam, envolvendo as crianças enquanto cidadãs com direitos (Trevisan, 2015; Trevisan & Sarmiento, 2015; Tomás, 2011; Spyrou, 2023). É também a partir deste pressuposto epistemológico e teórico que esta investigação foi desenvolvida, que cruza infância, direitos e pandemia, ou seja, focada nas conceções das crianças sobre os momentos vivenciados durante a pandemia da COVID-19.

Para Sarmiento e Trevisan (2017), em contextos de crise económica e social, torna-se ainda mais urgente escutar as crianças de forma a compreender como percecionam a realidade e de que modo interpretam as transformações que afetam as suas vidas (p. 22).

Assim, esta investigação, situada no campo da Educação Social e Intervenção Comunitária e ancorada numa perspetiva de educação não formal, procura contribuir para essa escuta, conhecendo as conceções das crianças sobre os momentos que vivenciaram e as formas como experienciaram os seus direitos.

Efetivamente, a pandemia da COVID-19 impactou quotidianos familiares, socioculturais, económico-laborais e a infância não ficou indiferente a este grande acontecimento (Holt & Murray, 2022; Berg et al., 2023). A emergência de saúde pública, de âmbito internacional, levou a Organização Mundial da Saúde no dia 30 de janeiro de 2020 a alertar a sociedade para a gravidade da situação e a classificar este vírus como

uma pandemia a 11 de março de 2020.

Algum vocabulário entrou de rompante no dia-a-dia: quarentena; isolamento; coronavírus; aulas *online*; e desinfecção.

Em Portugal, o governo aprovou um conjunto de medidas excepcionais e temporárias relativas à situação do novo coronavírus, conforme o Decreto-Lei n.º 10/2020, de 13 de março de 2020.

Todas as instituições educativas tiveram de implementar um plano de contingência a fim de precaver e assegurar a continuidade das aulas e a 18 de março, por via do Decreto do Presidente da República n.º 14 – A/2020 (Portugal, 2020) que informava sobre o encerramento das instituições socioeducativas, confinamento e isolamento social da população, exceto as instituições que acolham os filhos(as) dos funcionários(as) dos profissionais de saúde, serviços e de segurança e foi promovido o teletrabalho sempre que possível.

Para mitigar o impacto, foram decretadas as políticas de *lockdown* pelos governos, levando ao encerramento da atividade económica entre um e três meses. Medidas que levaram a quebras de produção em todos os setores, onde não foi possível o teletrabalho. Como afirma Guinote (2021):

Os professores foram informados publicamente pelo ministro da educação que referiu no seu discurso “ninguém está de férias” no dia 13 de março de 2020, de manhã e no período da tarde chega um comunicado da DGEstE às escolas a solicitar que todos os professores garantam o contacto telefónico e de correio eletrónico de todos os encarregados de educação e/ou alunos (p.15).

Em março de 2020, crianças, adultos e todas as pessoas confinadas em casa vivenciaram uma situação que não parecia real, despoletando sentimentos contraditórios, oscilando entre a vulnerabilidade e a resiliência, todas as rotinas alteradas (Fernandes & Barra, 2020).

Segundo as orientações da OMS e de todos os países das Nações Unidas, as medidas tomadas para a mitigação foram o isolamento e confinamento sociais. Estas medidas afetaram e/ou quebraram as interações em copresença e proximidade física, aumentando a ansiedade e insegurança e aprofundando as vulnerabilidades, exclusões sociais e económicas e desigualdades (Maletta, Ferreira & Tomás, 2020).

O encerramento de escolas e todos os trabalhos que fossem possíveis de realizar por via remota assim seriam realizados, o ensino escolar também passou a

realizar-se à distância, o *lockdown* suprarreferido.

Devido à elevada propagação deste vírus foi necessário tomar medidas para travar a propagação deste vírus, medidas essas que tiveram um forte impacto a nível da saúde e educação.

Na educação, os envelhecidos professores tiveram de se tornar nativos digitais com turmas virtuais no “Microsoft Teams” ou videoconferências no “Zoom”. O mais preocupante foi a falta de segurança desses canais que rapidamente levou a problemas de cibersegurança (Guinote, 2021, p.53).

Foi necessária a adaptação da escola à distância através dos meios digitais disponíveis, nem todos tinham os mesmos recursos e uma vez mais as desigualdades aumentaram, dado que nem todas as crianças tiveram acesso aos mesmos. Algumas crianças não tinham computador, nem aparelhos digitais, e outras viviam em locais onde a rede de internet não chega com força suficiente para abrir esses programas nos equipamentos digitais.

As crianças uma vez mais viram os seus direitos básicos profundamente desrespeitados e nesta crise, apesar da consagração da Convenção dos Direitos da Criança (1989), muitos direitos não foram respeitados tais como o direito a serem ouvidas (artigo 12); e o direito à liberdade de expressão (artigo 13) sobre a sua consciência e pensamento (artigo 14).

Trevisan et al. (2020) acrescentam a esta análise da relação dos direitos da criança com a pandemia:

que o afastamento do meio escolar contribuiu para o surgimento de solidão, tristeza e frustração por parte das crianças, que se viram privadas de interações presenciais com os pares e com os/as professores e de momentos lúdicos nos recreios, centrais para o seu desenvolvimento e bem-estar (p.75).

As crianças apareciam mais uma vez como um grupo cujos direitos se subsumiam aos direitos dos adultos, silenciadas, apresentadas como alguém que deve ser contido e regulado (Fernandes & Barra, 2020, p. 251).

A investigação das autoras suprarreferidas mostra que a pandemia trouxe um tempo de suspensão, mas também de descoberta, no modo como as crianças se relacionaram com o mundo. Vários estudos recentes procuram compreender essa experiência não a partir da falta — do que as crianças perderam —, mas do que foram capazes de construir e de materializarem a ideia de criança como ator social, sujeito

participativo. A literatura internacional tem vindo, assim, a afirmar a infância como espaço de ação, de produção simbólica e de participação (Baraldi & Cockburn, 2018), mesmo em circunstâncias marcadas pela restrição e pelo medo.

Cowan e Selander (2024) partem da cultura material infantil para mostrar como os brinquedos se tornaram mediadores dessa experiência. Entre 2020 e 2022, surgiram objetos que traduziram, no universo da infância, um acontecimento de escala global: vírus transformados em peluches, bonecos com máscaras, *kits* de vacinação em miniatura. Estes exemplos, longe de serem triviais, revelam a forma como as crianças se apropriaram da pandemia, transformando-a em narrativa jogável e, por isso, compreensível.

Segundo Neto (2020), para muitas crianças e adultos, este momento de isolamento social foi aterrorizador, mas para outros foi um momento de redescobrir o que é estar em família. Potter, Cannon e Cowan (2024), nesta esfera, investigaram como os espaços familiares se reconfiguraram pelo confinamento. As cabanas feitas com lençóis, os pequenos filmes familiares e as histórias encenadas no quotidiano mostram que, dentro das limitações, as crianças encontraram modos de criar e de partilhar. O que se observa não é adaptação passiva, mas reinvenção: as crianças criam lugares e tempos próprios, afirmando-se como participantes ativos na construção do quotidiano.

Também Olusoga, Bannister e Bishop (2024) chamam a atenção para o olhar adulto que tende a observar e a considerar as brincadeiras e gestos das crianças como reflexo de ansiedade ou perturbação. As autoras contrapõem a esta visão a ideia de uma inflexão, um desvio momentâneo, que traduz a capacidade das crianças de ajustar o brincar às circunstâncias, sem que isso as defina ou limite. O que está em causa é o reconhecimento da infância como espaço de invenção, mesmo perante a incerteza, como é o quadro vivido na pandemia.

Em conjunto, estes contributos evidenciam que, mesmo em contexto de crise, as crianças não deixaram de agir sobre o mundo. Reorganizaram o tempo, criaram formas de expressão e encontraram caminhos para compreender e transformar o que as rodeava. O que se revelou, neste tempo, foi uma infância com ação e voz, como referido anteriormente, capaz de pensar, sentir e criar a partir das suas vivências.

A pandemia da COVID-19 veio alterar a vida humana individual, social e relacional e a educação social e intervenção comunitária foram fundamentais na intervenção em contexto comunitário, junto dos agregados familiares com maiores

vulnerabilidades.

Neste contexto, a atuação da ES em realidades humanas e sociais complexas, dinâmicas e multifatoriais, procura contribuir para a melhoria do bem-estar e qualidade de vida das pessoas e comunidades.

A qualidade das relações e o sentimento de pertença à comunidade são cada vez mais importantes e afetam o grau de felicidade de todos. A participação coletiva na construção da justiça social é fundamental para o bem-estar coletivo, as relações de vizinhança ganharam outra dimensão e importância na vida de muitos cidadãos e comunidades.

Figura 1

Todos os dias, às 21 horas, o prédio 90 celebra a vida em comunidade com os seus vizinhos – 18/4/2020 - São Domingos de Rana



Nota. Azevedo (2021, p.19)

A infância foi claramente afetada pela pandemia da COVID-19, mas elas estavam lá e mostraram através dos seus movimentos infantis a sua capacidade de resiliência ao fazerem cartazes com o arco-íris a dizer “Vai tudo ficar bem”, foram a luz de esperança numa altura em que as notícias da comunicação social eram pessimistas e desmotivadoras.

Figura 2

Arco-íris desenhado pelo JI de A-da-Beja (Sintra)



Nota. Carina Freire Fontoura, na entrada de uma escola em Sintra.

3.2. A escola e a pandemia – As medidas políticas

Durante a pandemia de COVID-19 foram imensos os desafios colocados aos alunos e professores. Em Portugal, sob o lema governamental “Não paramos. Estamos ON”, foram tomadas diversas medidas no sector educativo. Nas escolas, foi criado um conjunto de recursos para dar continuidade aos processos de aprendizagem por meio de metodologias de ensino à distância (Osório, 2020).

Obedecendo às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), eram utilizadas ferramentas digitais para realizar as aulas e a investigação com crianças. Muitos estudos eram realizados através de entrevistas com as crianças por meio do aplicativo “WhatsApp” (Dutra, 2020). Num curto intervalo de tempo, devido aos enormes desafios à humanidade, para lidar com um perigo invisível, de elevado grau de contaminação, propagação e letalidade, foi necessária uma ação do Estado social que instaurou o isolamento entre março e junho de 2020. Na fase de contenção e com estas medidas, surgiu um novo quotidiano que era vivido em quarentena e isolamento. Estas medidas afetaram toda a vida em sociedade, tendo afetado as interações de proximidade física e copresença, alimentando uma enorme insegurança e ansiedade (Tomás et al., 2020).

O ensino remoto foi a medida tomada para não interromper o ano letivo, mas muitos professores tiveram grandes dificuldades em reinventar-se e adequar-se a este novo formato (Batista, 2020). Num curto período devido aos enormes desafios à humanidade, para os professores mais jovens a adaptação ao digital foi mais fácil do que para alguns profissionais com menos experiência no mundo digital e tecnológico.

Os professores foram todos colocados no mesmo eixo e não era essa a realidade. As desigualdades no acesso à internet levantaram uma série de desafios e oportunidades a professores e alunos (Mattar et al. 2020, p.2). Este assunto também é abordado no capítulo anterior com maior enfoque nas desigualdades.

As decisões sociopolíticas e económicas no campo da educação foram a suspensão das aulas para todas as crianças, não atendendo ao espaço doméstico nem às condições de habitabilidade de alunos, professores e educadores.

Ao participar na escola, a criança tende a informar-se, a cooperar, a investigar, a exprimir-se e assim compreende o seu estatuto de cidadã, aprende também a aceitar decisões tomadas democraticamente, mesmo que as decisões tomadas sejam diferentes dos seus superiores interesses ou opiniões, e começa desta forma a

aperceber-se dos meandros onde se desenrolam a participação e a cidadania (Freire, 2011).

Foram impostas às crianças, escola e famílias uma adaptação drástica e urgente a uma nova forma de ensino, através dos meios digitais, decisões tomadas por adultos e sem qualquer preocupação com os direitos de participação das crianças.

Após serem tomadas as medidas de confinamento e isolamento no sentido de diminuir a propagação do vírus, rapidamente começaram a chegar através da comunicação social relatos de crianças vítimas de violência.

Foi longo o caminho pelos direitos das crianças, e o direito à educação foi a palavra de ordem quando as crianças foram obrigadas a ficar em casa, devido às medidas tomadas pelo Estado. Os direitos de proteção e provisão, como o direito a ter uma casa, a ter comida e condições básicas de segurança, higiene e alimentação foram a maior preocupação do Estado, de modo a garantir que todas as crianças tivessem acesso a essas condições básicas de sobrevivência no sentido de combater as desigualdades sociais e económicas das crianças às quais estavam a ser sujeitas.

Segundo Sarmiento (2021), o número de participações em conflitos de violência doméstica e de violência contra as crianças reduziu expressivamente durante o primeiro confinamento e aumentou drasticamente quando o primeiro confinamento acabou.

A pandemia de COVID-19 trouxe uma maior visibilidade das situações de relações sociais, económicas e políticas que se tinham agravado nos últimos anos (Estevens, 2021, p.251).

As crianças não viveram a pandemia da mesma forma; cada família vivenciou situações diversas; as desigualdades e fragilidades nesta fase foram ainda mais notórias.

Os dias pareciam semanas, semanas pareciam meses, e meses anos; sendo ainda prematuro fazerem-se balanços sobre o uso da tecnologia para a continuação da atividade educativa (Osório, 2021, p.215). Três anos de uma experiência traumática para todos, era impossível ficar indiferente a ruas vazias, alguns monumentos históricos a nível mundial sem pessoas, não existiam voos de avião, a utilização do carro era o último recurso de modo a diminuir a propagação do vírus.

Em quase todos os setores de atividade e todos os ramos profissionais ocorreu um processo de reconfiguração em tempo recorde. As famílias retidas em casa tiveram de se adaptar ao teletrabalho imposto pelas entidades laborais, à telescola imposta pelo Ministério da Educação, colocando os direitos de liberdade de expressão e garantias de

todos os cidadãos desrespeitados. O aumento da precariedade laboral levou a um aumento drástico do desemprego. Algumas áreas profissionais ficaram suspensas, como a área dos eventos presenciais, e a conjuntura tecnológica que fazia lembrar os tempos dos descobrimentos, onde tudo era novo, regressou e existiam eventos *online* de forma a adaptar-se ao momento.

O trabalho desenvolvido pelos/as educadores/as sociais foi fundamental no combate ao acentuar das desigualdades, através do seu trabalho interventivo junto das populações numa ótica de intervenção e educação não formal.

Ao conviver com as restrições impostas pela pandemia da COVID-19, foi claro salientar a importância que esta profissão de apoio à comunidade tem na promoção dos direitos humanos e na promoção de interações sociais democráticas. Junto das crianças a educação social tem um papel fundamental na promoção dos seus direitos, que são mais específicos devido à especificidade desta classe social.

Se para os adultos tudo era tão difícil de compreender, de que forma as crianças estariam a vivenciar os seus direitos? Como se adaptam a todas estas alterações? Era necessário “ouvir a voz” das crianças, e muitos estudos foram desenvolvidos com o objetivo de documentar a situação que se estava a viver.

No âmbito da educação social foram realizados poucos estudos durante a pandemia, e este pretende ser matéria de estudo na área da promoção dos direitos das crianças e dos direitos de participação.

Figura 3

Protegida em casa – 21/5/2020 Cascais, Pampilheira



Nota. Azevedo (2019, p. 28)

Segundo Batista (2020):

viveram-se tempos de grandes desafios e para a educação, um dos grandes desafios foi ensinar e aprender a viver no isolamento social. Num contexto de tantas incertezas e cuidados foi necessário reorganizar, pedagogicamente, as atividades nas escolas, atendendo às necessidades de estudantes, professores, gestão, funcionários e famílias (p.85).

Como afirma Araújo (2020):

as situações desfavoráveis na família, tais como a pobreza, número elevado de filhos, conflitos, abusos de substâncias que causam dependência, ocasionam aumento nos níveis de estresse, interferem nos relacionamentos e conseqüentemente refletem na qualidade de vida e bem-estar da criança (p.11).

A pandemia da COVID-19 foi diferente em todo o mundo, e foi percebida e vivida de forma diferente, pelas crianças de todo o mundo. Em simultâneo com esta pandemia alguns conflitos não deixaram de existir, muitos desses países tomaram a decisão de não seguir as recomendações da OMS nos cuidados a ter para a diminuição do contágio deste vírus. Para as crianças que vivem nos países onde existem guerras e onde os seus direitos são constantemente violados, a pandemia teve uma dimensão ainda maior na sua exposição ao risco e perigo.

Referimo-nos a países que foram assolados pela pandemia da COVID-19 quando se encontravam em guerra tais como a Nigéria; Iêmen; República Centro-Africana; Iraque; Azerbaijão. Durante o ano de 2022 teve início a guerra entre a Rússia e a Ucrânia e nesses países os direitos das crianças eram constantemente desrespeitados, os seus direitos à proteção, provisão e participação. Tal como afirma Tomás (2020):

Durante o primeiro confinamento, entre 15 de março e 31 de maio, os/as professores/as mantiveram contacto com as suas e suas famílias apenas por via remota, através do uso de tecnologia (telemóvel, computador, e através do uso da internet) e foram reiniciadas as atividades presenciais a 1 de junho de 2020 apenas para o ensino pré-escolar (p. 10).

O 1.º, 2.º e 3.º ciclo e ensino superior só retomaram a atividade letiva em setembro de 2020.

Os períodos de confinamento/isolamento foram conturbados para todos. As populações mais vulneráveis perante situações de crise são sempre as mais afetadas

e durante esta crise pandémica verificou-se o mesmo.

Perante uma emergência como esta, é muito difícil alterar as normas sociais tradicionais e perante a imprevisibilidade da situação, por vezes surgem incoerências entre as medidas tomadas para lidar com a mesma. Para o Banco de Portugal existem estratégias tomadas relativamente a esta crise económica e financeira, e as tomadas de decisão políticas e subsequentes estratégias de intervenção impõem desafios bem diferentes, não tendo sido tidas em consideração a prevenção da ocorrência da violência, o abuso de poder e controlo sobre outrem. A gestão das redes familiares, profissionais, incluindo a dimensão da vida cívica e política. É fundamental evitar o agravamento dos efeitos gerados pela violência e assegurar a possibilidade de apoio às vítimas atendendo a necessidades de ordem física, psicológica, financeira, simbólica e estrutural.

A pandemia não foi igual para todas as crianças, pois aquelas que vivem em maior situação de vulnerabilidade social, económica e de saúde não obtiveram respostas rápidas, e muitas delas foram esquecidas levando ao aumento de casos de violência física, psíquica e ao aumento das desigualdades sociais, económicas e sociais. Esta crise pandémica significa uma crise dos direitos humanos e é difícil imaginar alguma situação da infância que não tenha sido afetada. Para algumas crianças foi profundamente sentido este período interminável de desafios de meses com um impacto no quotidiano muito preocupante.

As vozes das crianças e a situação da infância e da adolescência passaram despercebidas entre as muitas preocupações que o país enfrentou e é impossível esquecer os impactos que esta pandemia teve na vida das crianças em todo o mundo.

Os impactos sociais e emocionais nas crianças são inevitáveis a partir do momento em que as crianças têm de lidar com situações como o confinamento, sujeitas a experiências de difícil compreensão em pouco tempo, como deixar de ir à escola, não poder brincar na rua (ver figura 4), ter de usar máscara de proteção e não poder contactar com familiares e amigos, mesmo quando era necessário prestar-lhes apoio.

Segundo Costa (2020) dificilmente teremos conhecimento das vivências das crianças durante os períodos de confinamento e/ou isolamento. Foi esse o motivo de pesquisa através desta investigação, de forma a tomar conhecimento das suas vivências e experiências durante esta pandemia, em especial nos momentos de confinamento.

Figura 4

Os espaços públicos ficam interditos – Lisboa, Alameda de D. Afonso Henriques 22/3/2020



Nota. Azevedo (2021, p.9)

A multidimensionalidade do processo alerta para a necessidade de se considerarem diferentes aspetos influenciadores da participação das crianças antes e durante a pandemia. Do mesmo modo, assumir a participação como processo complexo remeterá para a sua análise enquanto realidade heterogénea que inclua as lógicas de identidade e diversidade na infância, situando-a em contextos que influenciam direta ou indiretamente a vida das crianças. Para compreender a criança, são importantes a observação e contextualização sociocultural.

O adulto tem um papel fundamental na participação infantil e através da mediação entre ambos os atores sociais, é fundamental um processo de negociação através de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças (Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Trevisan, 2014).

A pandemia trouxe um sentimento generalizado de insegurança, ansiedade e angústia. A comunicação social, em vez de procurar transmitir confiança, acabou por amplificar esse clima de medo, dificultando a construção de um sentimento coletivo de esperança e superação.

Este medo e esta insegurança não desapareceram de forma repentina e tiveram um impacto significativo na saúde mental das crianças, e não só. Muitas ficaram sozinhas e sem acompanhamento, privadas da presença da escola — um espaço que representa, para muitas, um lugar de partilha e de segurança. Para as que não dispunham de acesso a equipamentos digitais, as pontes com a escola e com os colegas foram totalmente interrompidas.

Os impactos com as crianças mais pequenas só serão visíveis daqui a alguns anos, pois estas foram privadas de muitos direitos. Como afirmam Fernandes e Barra

(2020) que desenvolveram vários estudos nessa fase:

Neste tempo de confinamento que vivemos ninguém escutou os cidadãos mais jovens e durante o estado de emergência, era permitido às famílias realizar um “passeio higiénico” com os seus animais de estimação, mas as crianças não podiam ter acesso às estruturas dos parques infantis públicos e nunca se ouviu falar da possibilidade de as crianças brincarem ao ar livre (p.251).

Durante esta pandemia a opinião das crianças sobre as medidas a serem tomadas para elas não foi tida em consideração. Era necessário responder rapidamente às exigências de um surto pandémico como este, onde o mais importante era conter o contágio do vírus e a coparticipação das crianças nestas decisões não foi tomada em consideração.

Perante uma situação de pandemia mundial de um vírus desconhecido, as crianças não foram ouvidas, e foram alguns adultos que decidiram o rumo e as decisões a serem tomadas como medidas de prevenção no sentido de diminuir o contágio.

As crianças são uma categoria social vulnerável uma vez que ainda dependem dos adultos nas tomadas de decisão, e não foi tida em conta a exposição ao perigo e aos riscos a que ficariam expostas ao irem para casa, como medida de confinamento sem se fazer qualquer diagnóstico das condições em que viviam.

Os impactos económicos sobre as famílias também tiveram um impacto muito grave porque afeta diretamente as crianças, pois muitas famílias ficaram sem fonte de rendimento (Observatório das Desigualdades, 2020; Cheshmehzangi et al., 2022). Existem muitas situações que as crianças não compartilham em família como a falta de comida, dos materiais escolares, as crianças sentem a forma como a família está a vivenciar os desafios e muitos pais ficaram sem trabalho, a precariedade aumentou e consequentemente o aumento da pobreza infantil também.

A insegurança e a convivência forçada em casas pequenas, muitas vezes sem condições para acolher toda a família durante tanto tempo, criaram um ambiente difícil. Alguns pais trabalhavam a partir de casa e, inevitavelmente, surgiram tensões e conflitos no dia-a-dia. Em muitos casos, essas situações agravaram-se e resultaram em episódios de violência doméstica e também de violência contra as crianças. Nessa fase, os serviços de proteção à infância deixaram de funcionar com normalidade ou foram reduzidos, o que limitou muito a capacidade de intervir e de apoiar as famílias.

O uso do telemóvel e do computador mostrou bem a capacidade das crianças

em se adaptarem a uma vida completamente diferente. Foi impressionante a rapidez com que responderam às mudanças, e é justo reconhecermos essa capacidade de adaptação. Ao mesmo tempo, o acesso ao mundo virtual trouxe riscos novos. O telemóvel e a internet abriram também portas a situações de abuso e de violência que envolvem as crianças. Havia pouco controlo sobre o modo como usavam estes equipamentos, e isso fez com que surgissem situações de perigo escondidas atrás dos ecrãs.

Com esta pandemia as crianças ficaram expostas a muitos riscos, e algumas sem acesso à escola que muitas vezes é o pilar na educação, e segurança de muitas delas.

A indústria dos eventos também parou e muitas crianças não tinham um meio para realizar as aulas *online*, quanto mais para visualizar e participar em programas artísticos e culturais.

A pandemia não foi igual para todas as crianças, pois aquelas que vivem em maior situação de vulnerabilidade social, económica e de saúde não obtiveram respostas rápidas, e muitas delas foram esquecidas levando ao aumento de casos de violência física, psíquica e ao aumento das desigualdades sociais, económicas e sociais.

O Secretário-geral da Organização das Nações Unidas, António Guterres chegou a dizer em discurso no início desta crise pandémica, pode ser a crise dos direitos das crianças (ONU, 2020), e foi a partir dessas palavras que a investigadora tomou a decisão de conhecer as conceções das crianças durante esta pandemia da COVID-19 e tomou a decisão de desenvolver uma investigação no âmbito da Educação Social de forma a compreender de que forma as crianças viveram os seus direitos, e quais as conceções que têm relativamente aos seus direitos.

3.3. Educação Social em tempos de pandemia

A Educação Social e a Intervenção Comunitária em contexto de crise como a pandemia da COVID-19 são fundamentais para diminuir a invisibilidade da infância. O educador social profissional, enquanto promotor dos direitos humanos, foi fundamental na proximidade junto das comunidades de forma a garantir os direitos das crianças.

Era em casa que as crianças estavam, e o trabalho da Educação Social junto da comunidade visou a orientação das famílias para os pedidos de alimentação; para

garantir o uso das tecnologias que lhe foram atribuídas pelo Estado de forma a garantir que as crianças participassem na escola; entre outras tarefas sociais de inserção dos indivíduos na comunidade onde estavam inseridos. Durante esta pandemia diversos profissionais - professores, educadores, psicólogos, entre outros - tiveram uma ação interventiva face aos problemas sociais, na prevenção e controlo social, de forma a promover a qualidade de vida e justiça social de todos (crianças, idosos, comunidade em geral).

A origem da Educação social está associada à industrialização e a todos os problemas de desigualdades sociais e económicas. Da primeira grande guerra resultou a pedagogia social; e foi após a segunda grande guerra que a educação social se afirmou enquanto profissão. Houve, entre outros, três grandes marcos da educação social: a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); a CDC (1989); e a homologação da primeira licenciatura em Educação Social (1996).

A educação permanente (Nóvoa, 2020) como práxis profissional é fomentada pela educação social como educação não formal.

Para Martins (2013):

a Educação Social tem enfoque na transmissão de valores educativos e culturais próprios da comunidade; influência política para a vida social ou formativa, criando uma relação de influência entre a sociedade e o indivíduo. Tem uma ação educadora na sociedade e processo de socialização do indivíduo; como adaptação, prevenção e controle social; como trabalho social educativo (apoio educativo) a pessoas e grupos que configuram a sociedade (p.9).

Segundo Delgado (2014), a educação social surge em Portugal enquadrada na Pedagogia Social, no âmbito das ciências da educação, e desenvolveu a sua identidade profissional pelo compromisso de superar as lógicas assistencialistas, centrando o seu trabalho no desenvolvimento e capacitação dos sujeitos.

Para a ES, os indivíduos devem fazer parte das suas decisões, e o profissional surge como um mediador entre a comunidade e as diversas instituições de apoio à comunidade (escola, associações, autarquia, etc.). O educador social é um profissional eticamente comprometido e tem o papel de mediar a integração do indivíduo nos diferentes ambientes ou contextos (Martins, 2013).

Ser educador social implica olhar para o mundo com uma compreensão do mesmo, com um compromisso cívico aliado a um conjunto de conhecimentos científicos

e técnicos, de modo a dignificar a convenção dos direitos humanos.

Através de políticas de proximidade, foi possível durante a pandemia da COVID-19, a educação social desenvolver um trabalho ativo e transformador, nos meios em que atua juntamente com outras áreas de apoio à comunidade.

A educação social habita num campo, onde a cooperação interdisciplinar surge como eixo estruturante da formação e profissionalidade (Delgado & Pappamikail, 2021, p.3).

Numa altura desafiante como a crise da pandemia da COVID-19, foi possível superar lógicas de ação assistencialistas, através do saber próprio, pedagógico, técnico e humano que urge na implementação das práticas profissionais dos educadores sociais.

O educador social é um profissional reflexivo, que age a partir da ideia de que a finalidade da ação educativa é a capacitação dos sujeitos para a vida social, orientada por valores de proximidade humana. Na escola podem constituir-se como mediadores entre a comunidade escolar e as famílias, fazendo a ponte entre a escola e a família, estreitando o seu relacionamento (Mendes, 2012).

A ES resulta da pluralidade de saberes de diversas áreas, e através dos seus saberes e posturas, trabalha para que os sujeitos sejam protagonistas do seu próprio desenvolvimento.

A participação do sujeito nas suas decisões de vida social e política, capacita-o de forma a melhorar e transformar a sua realidade social, promovendo políticas socioeducativas que têm nos direitos humanos um pilar orientador (Delgado et al., 2014)

A empatia e sensibilidade relacional, são fundamentais para agir nos contextos onde participa e promove uma relação, que implica proximidade com escuta ativa. A aceitação do outro enquanto cidadão sujeito de direitos e deveres, é importante durante todo trabalho da ES. É um técnico de relações e deve ter um olhar informado do mundo, com um ponto de vista informado dos direitos humanos e da dignidade humana. A investigação em ES deve ser pautada por um comportamento reflexivo, tendo sempre presentes estes valores humanistas e democráticos.

É importante estar aberto à dúvida; à invisibilidade, e à perseverança profissional, onde encontramos dificuldades. É fundamental refletir sobre as considerações éticas, que se deve ter em conta aquando da definição do plano de investigação, para que os direitos humanos sejam assegurados (Tuckman, 2012).

Também ao nível da ES, é fundamental o compromisso ético do profissional,

visto que a educação, enquanto condição de humanização, assim o exige. A *práxis* do educador social deve-se orientar por uma ética fundada na competência técnica e no amor (Neto, 2012). Contribui para a transformação da realidade e superação, da irracionalidade de uma cultura de subserviência, e exploração que se fazem presentes no quotidiano dos excluídos ou em estado de maior vulnerabilidade.

Valores como a liberdade, a justiça, a participação, igualdade, proteção social e promoção do tempo livre e de lazer, no sentido de trabalhar para uma sociedade cada vez mais justa e igualitária.

O educador social tem uma vocação e age em busca da justiça, é um promotor dos direitos humanos, desejando construir uma sociedade regulada pela dignidade e ética, justificando-se assim todo o seu comportamento durante a investigação e atividade profissional.

Para Delgado e Muller (2005) o maior desafio da ES é romper com estereótipos e preconceitos sobre as crianças e suas culturas, para nós ainda estranhas e exóticas (p. 168). O educador social deve ser um promotor dos direitos humanos e dos direitos das crianças, enquanto agente eticamente comprometido com o bem-estar e a qualidade de vida de todos os cidadãos.

A pandemia da COVID-19 veio comprometer e colocar em causa direitos humanos. Acentuou e revelou desigualdades, afetando grupos vulneráveis da população, enquanto crise de saúde pública sem precedentes.

A 10 de dezembro de 2020, por comemoração do Dia Internacional dos Direitos Humanos, o diretor-geral da Organização Mundial de Saúde, Tedros Ghebreyesus, referiu no seu discurso que a pandemia veio revelar duas situações: primeiro a violação dos direitos humanos é prejudicial para todos; e segundo que teve um impacto extremo em grupos vulneráveis, onde se destacam os trabalhadores que se encontravam na linha da frente, pessoas com deficiência, idosos, mulheres e crianças, e todos os grupos minoritários (Luísa, 2022).

A mesma autora refere que os técnicos superiores de educação social estiveram na linha da frente, como profissão dada a sua polivalência intervêm com pessoas - com grupos, famílias e comunidades visando o desenvolvimento social e cultural, especialmente com as pessoas em situação de maior vulnerabilidade. A sua *práxis* profissional baseia-se nos princípios de respeito e justiça social, integrando a administração pública, a iniciativa privada e o terceiro setor.

É necessária a promoção de um desenvolvimento sustentável (pós-pandemia)

com preocupação com a justiça climática e a participação pública de forma a garantir os direitos de liberdade de expressão, a cidadania, a democracia e todos os direitos, liberdades e garantias que o ser humano conseguiu no século passado.

As crianças são fundamentais neste processo, é através da sua participação e consciencialização que são cidadãs plenas de direitos que são capazes de interferir na vida, em comunidade e nos meios que as rodeiam, promovendo a mudança social. A ES tem, assim, um papel muito significativo na promoção dos direitos das crianças.

Na crise da pandemia da COVID-19 a maior preocupação foram os direitos de proteção; mas é necessária a criação de políticas de maior proximidade, de forma a garantir a participação das crianças. É necessário que a formação inicial e contínua dos profissionais de ES esteja alinhada com as leis e convenções internacionais sobre os direitos da criança. A inclusão de cursos interprofissionais é uma estratégia promissora para reduzir essa lacuna e melhorar a proteção e o bem-estar infantil, tal como defendem Almendingen et al. (2021).

4. ROTEIRO ÉTICO E METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS

|' '' | | ''

4.1. Reflexividade na investigação qualitativa

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as abordagens qualitativas privilegiam a descrição, a indução e o estudo das representações, procurando compreender realidades complexas de forma holística. O investigador assume, neste contexto, um papel ativo e interpretativo, participando no processo de produção de sentido sem perder de vista o enquadramento ético e contextual da investigação.

As características identificadas por Bogdan e Biklen (1994) estão presentes nesta investigação:

- a) a escola constituiu o ambiente natural de recolha de dados, sendo a investigadora o principal instrumento de observação e interpretação;
- b) os dados são essencialmente descritivos e assentam em narrativas e produções gráficas;
- c) o foco incide no processo de construção das significações e não nos resultados ou produtos finais;
- d) a análise é conduzida de forma indutiva, permitindo que as categorias emergem dos discursos das crianças e dos adultos;
- e) é atribuída centralidade ao ponto de vista dos participantes, entendido como elemento estruturante da compreensão do fenómeno.

A investigação qualitativa, enquanto processo sistemático e eticamente sustentado, procura compreender as formas de ser, estar e pensar dos sujeitos no seu contexto, contribuindo para o reconhecimento das suas experiências e do seu potencial emancipatório. Como referem Carvalho e Baptista (2004, p. 66), esta perspetiva corporiza a crença na possibilidade de mudança social, articulando o conhecimento com a ação transformadora.

Conforme discutido nos capítulos anteriores, a necessidade de adaptação que o mundo teve de fazer perante o desafio da pandemia de COVID-19 levou a que um dos setores fundamentais e estruturais de qualquer sociedade tivesse de se adaptar a uma nova realidade com uma rapidez incrível, o setor da educação.

A escola foi o espaço privilegiado para ouvir as crianças durante a pandemia. Era importante permitir-lhes exteriorizar o que sentiam e compreender as suas vivências e conceções sobre esse período. As entrevistas às crianças, realizadas através de grupos focais, decorreram presencialmente, respeitando as recomendações de segurança da OMS.

Antes de avançar, importa situar o leitor no tempo. A tabela seguinte apresenta, de forma sintética, a sequência temporal da investigação.

Tabela 1

Anos letivos das crianças em estudo

Calendarização da escola das crianças em estudo				
Ano letivo	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Grupo 1	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
Grupo 2	Pré-escolar	1.º ano	2.º ano	3.º ano
Pandemia da COVID19				

Para conseguir conhecer as conceções das crianças durante a pandemia, foi necessário ouvir as suas representações durante essa fase de crise pandémica, sendo a investigação realizada entre fevereiro e junho de 2022.

Envolver as crianças nas pesquisas considerando-as coprodutoras nas práticas de pesquisa sobre elas (Muller & Delgado, 2005) foi o guia epistemológico, teórico e metodológico escolhido para o desenvolvimento da presente investigação.

O mote para avançar na análise do que estava a ser vivido surgiu a partir do artigo de Sarmiento e Trevisan (2015), sobre a crise social e económica que o mundo atravessou em 2008, onde eram analisados os desenhos das crianças. Neste estudo, para além dos desenhos, a investigadora decidiu também as ouvir, lhes proporcionar espaço para explicarem o que representaram e para falarem das suas vivências e conceções durante a pandemia da COVID-19.

A investigação com crianças continua a desafiar práticas investigativas marcadas por tradições adultocêntricas. Como refere Fernandes (2016):

O debate ético neste domínio emergiu nos anos 1990, em torno de duas tensões principais: a negação da infância como tempo pleno de humanidade e o paternalismo que, sob o pretexto da proteção, tende a limitar a participação das crianças nos processos de investigação (p. 762).

Foi à luz destes pressupostos que esta investigação procurou integrar gestos e práticas, que reconhecessem as crianças como parceiras legítimas. Mitigando, tanto quanto possível, a distância geracional, de poder e disciplinar, que normalmente estrutura a relação investigadora-participante. A entrada na escola enquanto *performer*

e investigadora possivelmente levou a relações de maior proximidade das crianças enquanto grupo geracional, levantando outros desafios e tensões de natureza ética.

A ética é fundamental no trabalho com crianças e constitui uma das competências essenciais do educador social. Exige um olhar atento e comprometido com o mundo, sustentado por um sentido cívico e por uma postura de respeito pelos outros. É preciso sensibilidade e bom senso, aliados a um conjunto de conhecimentos científicos e técnicos, para que o exercício profissional contribua para dignificar os direitos humanos e os direitos da criança e os princípios da sua Convenção.

Também ao nível da ES, é fundamental o compromisso ético do profissional, visto que a educação, enquanto condição de humanização, o exige. Como afirma Neto (2012):

A *práxis* do educador social deve-se orientar por uma ética fundada na competência técnica e no amor, contribuindo, desta forma, para a transformação da realidade e superação da irracionalidade de uma cultura de subserviência e exploração que se fazem presentes no quotidiano dos excluídos (p. 55).

O educador social tem uma vocação e age em busca da justiça, é um promotor dos direitos humanos desejando construir uma sociedade regulada pela dignidade e ética, justificando-se, assim, todo o seu comprometimento durante a investigação e atividade profissional.

A ética não deixa de ser um meio de conduta, das responsabilidades sociais, consistindo nas normas e nos processos que são definidos como corretos e incorretos. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), cada especialidade académica e profissional possui códigos deontológicos, que determinam essas mesmas normas.

Os códigos deontológicos são importantes como código que rege os princípios da ES. Desde 2001 há um código deontológico que rege esta profissão e assente em quatro pilares: os sujeitos de intervenção, as relações interpessoais, as instituições e o comportamento de técnico, ou seja, a sua *práxis* profissional.

Segundo o código deontológico do/a técnico/s superior de ES (APTSES), os princípios éticos necessários ao exercício da ES afirmam-se em relação aos sujeitos da intervenção, às relações interprofissionais, às relações institucionais e ao comportamento técnico, propriamente dito.

Por este motivo, durante todo o processo de desenvolvimento da investigação, foram assegurados a privacidade, a confidencialidade e o anonimato de todos os

intervenientes (crianças, famílias e equipa educativa), considerando-os sujeitos competentes e com direitos, dignos de proteção.

4.2. A posição da investigadora

Segundo a investigadora é fundamental encontrar formas de se comunicar com as crianças, para perceber o que elas querem dizer. Nesta investigação foi possível ouvir a sua voz das crianças em entrevistas, através de grupos focais complementando os seus desenhos, com a sua descrição sobre os mesmos.

O corpo metamorfiza a palavra, e é um meio adotado por vários canais como mímica, postura, língua, silêncio, tonalidade da voz. A expressão dos comportamentos e a análise de desenhos segundo Agostinho (2015) podem ajudar a esta compreensão.

Para Sarmiento e Trevisan (2017):

as crianças, através das suas formas de expressão, que podem ser a nível individual ou coletivo, constroem a sua voz sobre as coisas, recorrendo a múltiplos códigos. Isso é inerente à sua condição humana, e a sua imaginação apresenta-se de modo funcional e expressivo, face à realidade a partir dos seus contextos de vida. As crianças e jovens reclamam o seu direito ao futuro, isto é, não limitam a sua reflexão ao presente vivido, mas alargam-na a um futuro incerto, onde o seu lugar não é claro (p. 32).

No contexto pandémico, as questões éticas e metodológicas implicadas na investigação com crianças tornaram-se ainda mais complexas (Fernandes *et al.*, 2022).

Verificou-se dificuldade em entrar na escola para ouvir as crianças durante a pandemia de COVID-19. As primeiras medidas foram muito restritivas ao perigo de contágio, tendo existido dois períodos de confinamento, durante os quais não foi possível ouvir as crianças de forma presencial.

A decisão de desenvolver esta investigação de forma presencial, num período marcado por confinamentos e restrições sanitárias, implicou um conjunto significativo de desafios. As primeiras tentativas de contacto com escolas e instituições revelaram-se infrutíferas. Muitos dos pedidos enviados não obtiveram qualquer resposta, o que tornou evidente a dificuldade de acesso aos contextos educativos naquele momento.

Perante essa resistência institucional, a investigadora optou por recorrer a escolas com as quais mantinha alguma ligação profissional, ou de voluntariado. Essa estratégia permitiu obter duas respostas: uma negativa e outra que, embora levantasse

várias questões éticas e metodológicas, possibilitou o estabelecimento de um acordo formal com a direção da escola, garantindo as condições necessárias para o desenvolvimento da investigação.

Sendo a via presencial o modelo escolhido para a realização do presente trabalho de investigação numa escola, o local onde é possível olhar, escutar e registar as crianças com o seu consentimento. Tal como afirma Ferreira (2003):

permanecer num lugar por uns tempos [o que] requer uma justificação, uma razão, não só para nós próprios como para os outros, pelo que a minha presença no contexto (...) implicou, antes de mais, a necessidade de garantir o acesso e ganhar o consentimento por parte dos adultos e das crianças (p. 153).

Consciente do duplo papel - *performer* e investigadora -, um conjunto de desafios éticos, deontológicos e metodológicos foi sentido. Verificou-se ser um trabalho difícil a dissociação desses papéis, levantando desafios constantes no envolvimento simultâneo, enquanto *performer* e investigadora, e na forma como lidava com as situações de modo a garantir que era feita a investigação necessária com a maior objetividade possível, através da clarificação das suas intenções, do registo sistemático das decisões, e da atenção constante aos limites entre a intervenção e a observação.

É reconhecido que a sua presença enquanto adulta e *performer* teve impacto na forma como as crianças reagiam às questões e como se comportaram durante os grupos focais. A interação não era neutra: as crianças percecionavam a investigadora enquanto professora, mas também como alguém que trazia algo diferente para o espaço da escola. O Francisco, por exemplo, perguntou: “Oh, professora, sabes como é que fizeram o COVID?”.

Esta proximidade tornava ainda mais necessária uma atitude reflexiva, uma espécie de “vigilância epistemológica”. Como defende Bourdieu (1968), o investigador deve ter consciência da sua posição no campo social e académico, reconhecendo o modo como essa posição influencia o olhar e a interpretação da realidade.

A única adulta na investigação era *performer* e investigadora, e observou-se que a apresentação enquanto profissional da infância a aproximava destas crianças que só a conheciam nesse registo.

Estas crianças decidiram partilhar vivências com grande familiaridade e com quem, de alguma forma, partilhasse “similares quadros de referência” (Burgess, 2001, p. 24).

A entrada na escola ocorreu numa sexta-feira de Carnaval, em fevereiro de 2022, pouco tempo depois do término do segundo e último período de confinamento, vivido por toda a comunidade educativa — famílias, docentes, assistentes operacionais e crianças. O ambiente era marcado por uma certa descontração e entusiasmo próprios da data, o que facilitou a criação de um clima de proximidade.

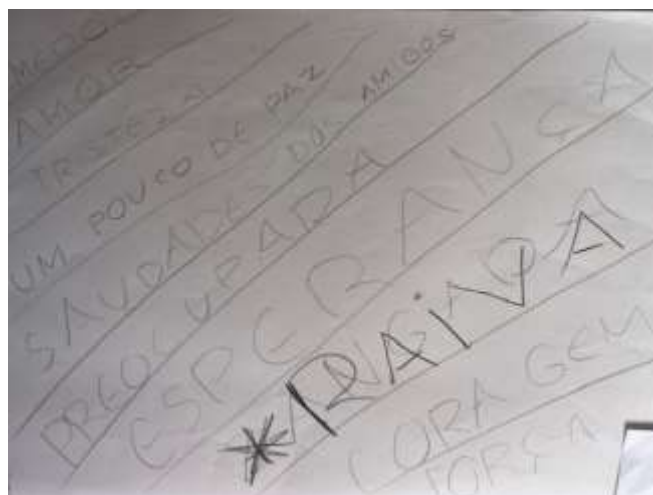
A investigadora entrou na escola pelas 14h00 e iniciou a apresentação do estudo às turmas do quarto e do terceiro ano no recreio, em dois grupos separados. Ao explicar o objetivo da investigação, as crianças perceberam que o objetivo da investigadora na escola seria compreender as suas experiências, e perspetivas sobre o período pandémico da COVID-19. Sublinhando a importância de as ouvir como sujeitos de direitos, que participam ativamente na construção do conhecimento (James, 2007; Fernandes & Barra, 2020).

Enquanto investigadora, foi realizada a distribuição de folhas com a declaração de **consentimento informado** (Cf. Anexo A), redigida em linguagem acessível, para que cada criança pudesse decidir se queria ou não participar na investigação. A investigadora deu uma folha e um lápis de carvão a cada um/a destes(/as alunos(/as).

A maioria das crianças assinou de imediato; outras preferiram levar o documento para casa, a fim de refletirem com as famílias antes de tomar uma decisão.

Figura 5

Desenho da Alexia



Apenas a Alexia optou por não participar nas entrevistas, segundo a coordenadora pedagógica, devido aos vários problemas de saúde, mas participou na realização do desenho (Figura 5), decisão que foi integralmente respeitada, apesar de a mãe ter autorizado a sua participação nas entrevistas.

Desde o primeiro momento procurou-se comunicar de forma simples e transparente o propósito da sua presença, esclarecendo que estava ali na condição de investigadora, e não de profissional da infância / *performer*.

O uso de máscara e o distanciamento físico, ainda obrigatórios, condicionaram a interação inicial, mas não impediram a criação de um ambiente de confiança entre a investigadora e as crianças.

Após a apresentação do estudo, foi solicitado às que respondessem à questão apresentada que consistia na sua participação, ou não, no estudo investigativo (Cf. Anexo 1). Espontaneamente, muitas crianças começaram a desenhar no verso, transformando aquele momento num espaço de expressão livre.

Por se tratar de uma sexta-feira de Carnaval e porque várias crianças estavam mascaradas, a investigadora/*performer* realizou uma prática habitual nas suas visitas àquela escola: realizou pequenas pinturas faciais e modelagem de balões, a pedido das próprias crianças, como forma de reforçar o clima lúdico e de proximidade que caracterizou essa primeira sessão.

Verificava-se que o papel enquanto profissional e investigadora era indissociável, assumindo conscientemente as dificuldades que poderiam surgir durante o percurso da investigação, pois a neutralidade era impossível existir, mas trabalhou o mais possível para chegar à objetividade.

Nessa tarde foram realizadas as pinturas faciais às crianças que se quiseram pintar, pois era a possibilidade de a investigadora agradecer às crianças a sua participação, e devolver-lhes algo também. Sem qualquer intenção de práticas extrativistas com as crianças (Spyrou, 2024), mas sim de lhes dar algo e não chegar só à escola, recolher informação e ir embora. Tal como afirma Robinson (2024, p.10) a compensação é vista como uma forma de valorizar o envolvimento das crianças nos estudos que lhes dizem respeito e nos quais são participantes ativas.

Durante o primeiro ano do mestrado essa questão ética foi constantemente abordada em aula, relativamente à investigação com crianças. O objetivo da investigadora foi agradecer às crianças a sua partilha através de desenhos e das suas entrevistas relativamente às suas conceções sobre a pandemia da COVID-19 e sobre

os seus direitos.

A investigadora/*performer* foi desafiada quando todas as crianças do 1.º CEB, as crianças dos outros anos letivos que não faziam parte da investigação, quiseram pintar a cara, e a investigadora/*performer* teve de assegurar que esta atividade seria realizada com as crianças que a tinham solicitado.

Esta prática, habitual nas suas visitas à escola, adquiriu aqui um significado distinto: constituiu uma forma simbólica de retribuir às crianças o tempo e a disponibilidade com que partilhavam as suas experiências. Não se tratou de uma estratégia lúdica para obter dados, mas de um gesto de reciprocidade ética, procurando evitar uma relação assimétrica em que o investigador apenas recolhe sem devolver.

Algumas crianças pintavam a cara enquanto outras faziam desenhos. Enquanto algumas crianças aguardavam pela sua vez para pintar a cara, outras foram desenhando espontaneamente. Esses desenhos seriam posteriormente analisados e interpretados em conjunto com as próprias crianças, num exercício de partilha e coautoria de sentido.

Considerando que o(a) educador(a) social é um técnico de relações, e tem um olhar informado do mundo, com um ponto de vista informado dos direitos humanos e da dignidade humana, toda a investigação foi pautada por um comportamento reflexivo tendo sempre presentes esses valores humanistas e democráticos. Foi esse o princípio que a investigadora procurou sempre seguir.

Essa tarde de Carnaval constituiu, assim, o primeiro momento de confronto entre os dois papéis assumidos pela investigadora/*performer*. O dia teve início com o foco analítico da investigadora, mas terminou consciente de que o seu “eu profissional” se tornará igualmente parte integrante da experiência. A duplicidade de papéis assumidos revelou-se, desde então, um dos desafios mais exigentes, mas também uma das fontes mais ricas de aprendizagem, e reflexão ao longo de todo o processo.

Figura 6

Átrio da escola



O segundo dia na escola, e primeiro de entrevistas às crianças, foi impactante. As crianças estavam muito curiosas com a presença da investigadora/*performer* na escola, e foram mostrar um desenho que tinham feito e estava no pilar junto da entrada da escola que dizia “direito à Paz”.

Figura 7

Cartaz "Direito à Paz"



Depois de obter o consentimento das crianças, foi necessária a autorização de todos os pais (Cf. Anexo B) e só depois começaram os grupos focais com as crianças. Só o(a) encarregado(a) de educação do Filipe não autorizou a sua participação nesta investigação, mas o Filipe autorizou a sua participação no estudo e realizou um desenho. Sem a autorização do encarregado/a de educação do Filipe não é possível partilhar o desenho. Como refere Robinson (2024):

Dentro das diretrizes éticas, o consentimento é visto como um processo contínuo, com oportunidades que os participantes reafirmem o seu consentimento ao longo da pesquisa, sendo fundamental garantir que a qualquer momento sem qualquer justificação e consequência negativa os participantes podem interromper a sua participação (p.10).

A Alexia decidiu participar na realização do desenho, linguagem não-verbal, mas decidiu interromper a sua participação e a sua decisão foi respeitada.

Os intervenientes nos oito grupos focais (com três ou quatro crianças) foram uma escolha da professora de cada sala. A investigadora procurou resolver essas tensões da melhor forma possível, contudo, alertou para três ocorrências que não fizeram qualquer sentido. Uma das crianças esteve em dois grupos focais, o Luís; dois irmãos gémeos (o João e o Henrique) estavam no mesmo grupo focal; e uma das crianças só foi ouvida no final e sozinha. A professora esqueceu-se de a incluir em um dos quatro grupos focais, a Mariana.

A investigadora não concordou com a decisão tomada, decidindo não intervir de

forma a não criar tensões entre professoras e a investigadora/*performer*.

Verificou-se que nesta escola não era prática frequente receber investigadores/as. O foco do trabalho da investigadora/*performer* foram as crianças, e foi com elas que focalizou o trabalho desenvolvido.

4.3. Reflexividade e relação com as crianças

O contexto social e cultural fornece condições e possibilidades para o desenvolvimento do processo da formação da personalidade e da racionalidade do imaginário infantil nas culturas da infância que são tão antigas quanto a infância (Sarmiento, 2003).

Durante a investigação foi necessário encontrar estratégias que não tirassem o foco da investigação do trabalho de campo. Através da promoção de relações horizontais e simétricas foi possível conduzir esta investigação, aliando momentos de estudo no início e de diversão no final das entrevistas com as crianças através de grupos focais.

À semelhança de outras investigações desenvolvidas durante a pandemia da COVID-19 que procuraram ouvir as crianças em períodos de confinamento (Fernandes & Barra, 2020), desenvolvendo inquéritos com crianças, para garantir a objetividade na investigação, foi compreensível ver como a influência do adulto poderia afetar as respostas das crianças, numa altura em que todos estavam em casa (crianças e adultos), durante o confinamento.

As crianças gostam de aparecer e de ser reconhecidas, mas expô-las pode ter consequências e, simultaneamente, colocá-las em risco. A utilização de equipamentos digitais não seria o meio adequado para esta investigação, dado que a investigadora procura identificar as suas linguagens verbais e não-verbais, de forma a conhecer as conceções das crianças durante a pandemia da COVID-19 e saber de que formas elas vivenciaram os seus direitos.

É fundamental ter em conta questões de carácter ético como a sua identidade, não as colocando em situações de risco devido às suas declarações (Kramer, 2002, p.42). Todos os nomes das crianças utilizados nesta investigação são nomes fictícios, de forma a salvaguardar a identidade das crianças que fizeram parte desta investigação.

O grupo de 31 crianças desta investigação são alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade, entre os 8 e os 12 anos de idade, de várias nacionalidades, o que leva a

um cruzamento de culturas dentro da mesma escola. Estes alunos no início da pandemia da COVID-19 frequentavam o 1.º e 2.º ano de escolaridade.

A investigação é realizada numa escola pública de 1.º CEB de uma das grandes cidades do distrito de Lisboa. Segundo o PE do agrupamento, a oferta formativa abrange desde a Educação Pré-escolar até ao 12.º ano. O agrupamento disponibiliza um conjunto de atividades e projetos que promovem competências em diferentes áreas e que pretendem ser um complemento às atividades curriculares.

Segundo o PE 2022/2026, o agrupamento onde esta escola está inserida assume-se como multicultural, integrando alunos de 22 nacionalidades, além da portuguesa naturalmente, representando cerca de 10%; os alunos de nacionalidade brasileira representam 43% dos alunos estrangeiros.

A disciplina de Português Língua Não Materna para os alunos de 1.º ciclo é uma medida do apoio educativo, não faz parte do currículo. O agrupamento tem 1477 alunos distribuídos por 71 turmas desde o 1.º até ao 12.º ano de escolaridade.

O agrupamento tem implementado o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), e segundo um anexo do PE, atendendo ao contexto pandémico, são necessárias medidas de consolidação dos resultados relativamente à taxa de sucesso e à taxa de abandono escolar que até ao início da pandemia não era uma fragilidade identificada.

A incipiente cultura de agrupamento, conducente a uma certa fuga de alunos na transição do 1.º para o 2.º ciclo, é constituída como um problema a ultrapassar.

A seguinte tabela identifica a identidade, origem, género, idade, número de irmãos, ano de escolaridade do grupo nesta investigação.

Tabela 2

Percursos institucionais das crianças por idade e ano de escolaridade

Nome	Idade	Nacionalidade	Género	Número de irmãos	Ano de Escolaridade
Ana	9	Cabo Verde	F	2	4.º
Cristina	10	Cabo Verde	F	4	4.º
Isa	10	Cabo Verde	F	2	4.º
Hugo	9	Portugal	M	2	4.º
João	9	Portugal	M	6	4.º
Henrique	9	Portugal	M	6	4.º

Nome	Idade	Nacionalidade	Género	Número de irmãos	Ano de Escolaridade
Santiago	9	Moçambique	M	6	4.º
Luís	9	Portugal	M	3	4.º
Gabriela	12	Guiné-Bissau	F	3	4.º
Tomás	9	Moçambique	M	0	4.º
Lourenço	9	Angola	M	6	4.º
Vicente	11	Guiné-Bissau	M	5	4.º
Alexia	9	Cabo Verde	F	2	4.º
Beatriz	10	Brasil	F	6	4.º
Margarida	9	Cabo Verde	F	4	4.º
Francisco	8	Cabo Verde	M	3	3.º
José	9	Guiné-Bissau	M	1	3.º
Rita	10	Portugal	F	3	3.º
Alice	9	Cabo Verde	F	1	3.º
Nuno	8	Moçambique	M	1	3.º
Mariana	8	Cabo Verde	F	1	3.º
Diogo	10	Portugal	M	1	3.º
Matilde	8	Cabo Verde	F	3	3.º
Rodrigo	9	Portugal	M	3	3.º
Enzo	10	Portugal	F	5	3.º
Benedita	8	Cabo Verde	F	3	3.º
Beatriz	8	Portugal	F	2	3.º
Alexandre	8	Portugal	M	2	3.º
Bruno	9	Portugal	M	5	3.º
Rafael	9	Portugal	M	4	3.º
Maria	8	Portugal	F	3	3.º

Este grupo de crianças já conhecia a investigadora do JI. Esta escola é uma das escolas onde a AJMDSM atua há 12 anos. Por conseguinte, este grupo de crianças já conhecia a investigadora enquanto *performer*, o que tornou ainda mais desafiante esta investigação¹.

¹ Nota de Campo N.º 1: “em um dos grupos focais com alunos do 3.º ano a Bárbara e a Benedita queriam dançar *tik toks*, e foi necessário chegar a um acordo com as alunas, primeiro seria realizado o grupo focal da investigação com as entrevistas e depois se sobrasse tempo, seria realizado esse momento de entretenimento, e assim foi.”

Não obstante, a investigadora não conhecia nenhuma das 3 professoras (ver Tabela 3), a relação que tinha era com a coordenadora do JI que agilizou o processo de comunicação com a direção do 1.º CEB.

Durante a pandemia da COVID-19, verificou-se uma enorme dificuldade em encontrar uma escola onde fosse possível desenvolver investigação presencialmente. As ligações que existiam foram fundamentais para a autorização da direção desta escola na realização desta investigação.

Tabela 3

Percursos institucionais das professoras por idade, género, experiência profissional

Nome	Género	Profissão	Anos de experiência profissional
Carla	F	Professora 4.º ano	20
Célia	F	Professora do 3.º ano	18
Filipa	F	Coordenadora Pedagógica	22

Segundo Norman e Lincoln (2006), a experiência pessoal do investigador qualitativo ressalta a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, sendo influenciado o que é estudado, pelo modo como a experiência social é criada e adquire significado. É inevitável na forma como conduz a investigação, que o investigador assuma uma posição crítica incluindo a sua voz, sem perder rigor científico.

A observação nesta investigação foi sempre realizada de máscara, e algumas crianças também usavam máscara nos espaços interiores da escola por sua própria iniciativa, pois não eram obrigadas. No exterior todas as pessoas tiravam a máscara.

Foi possível usar uma câmara no início para filmar as entrevistas, mas verificou-se que as crianças olhavam muito para a câmara e não participavam de forma tão natural. A estratégia foi alterada, tomando-se a decisão de utilizar uma estratégia de reflexividade prática, sendo tomada a decisão de colocar o telemóvel a gravar o áudio, e a participação das crianças passou a ser mais espontânea.

Verificou-se que já não olhavam para o local onde a câmara de filmar estava, e desta forma era possível estarem focadas nas conversas que tinham com a investigadora durante 30/40 minutos durante os grupos focais. Este foi o tempo que as professoras definiram para a realização das entrevistas a crianças através de grupos

focais, decisão essa que foi respeitada pela investigadora pois era tempo em horário escolar, as crianças não eram interrompidas no horário de recreio.

Foi necessária a adaptação de estratégias de campo, destacando o trabalho artesanal e o raciocínio prático do investigador qualitativo (Becker, 1998). A observação metódica da realidade social utilizando métodos qualitativos permite-nos uma análise sobre o real com maior conhecimento do sujeito.

4.4. Estratégias de reflexividade prática: as opções metodológicas

O sentido ético do dever de proteção e defesa dos direitos das crianças permanece intacto ao longo da investigação, e as técnicas utilizadas visam uma relação de proximidade com as crianças. É fundamental manter o anonimato delas através de nomes fictícios (Kramer, 2002) e obter o seu consentimento, ou não, bem como o dos responsáveis pelas crianças. As crianças e os progenitores/responsáveis pela criança devem autorizar, ou não, a captação de áudio, imagens ou vídeo, e essa informação deve ser devolvida à criança.

Neste trabalho investigativo, os desenhos das crianças serão emoldurados e devolvidos às crianças na data de conclusão do estudo, juntamente com um exemplar desta tese de mestrado. É importante as crianças recordarem de que fizeram parte deste estudo, além de garantir os seus direitos participativos, e respeito ético pelas crianças enquanto sujeitos ativos de direitos. Também será entregue um exemplar à escola onde foi desenvolvida a investigação.

O envolvimento das crianças na investigação é fundamental para defender o seu direito a participar em todos os assuntos que as afetam conforme estipulado na CDC (ONU, 1989) de modo a promover o bem-estar e a qualidade de vida dos intervenientes.

Segundo o princípio ético da beneficência, relacionado com os direitos de provisão, é fundamental que a investigação seja relevante e valiosa. Através da participação destas crianças nesta investigação, as mesmas são capazes de melhorar a sua condição, na tentativa de conduzir à melhoria do bem-estar das vidas e das suas experiências a longo prazo (Robinson, 2024).

Esta investigação é de natureza qualitativa, utilizando o método de estudo

de caso, com natureza exploratória. As técnicas de recolha de dados utilizadas nesta investigação são: a **observação** (participante); as entrevistas; a realização de grupos focais. As técnicas de análise de dados serão a análise documental e a análise de conteúdo. Os instrumentos são notas de campo e desenhos realizados pelas crianças.

A técnica de observação é um processo de recolha de dados empíricos, durante um período, e é complementada nesta investigação com a observação participante. Pretende cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das brincadeiras, das relações entre os atores sociais desta investigação, as crianças.

Segundo Flick (2005), na observação participante o investigador tem de tornar-se um participante e ir ganhando acesso às pessoas e ao terreno, para conseguir uma observação com o foco nos problemas e processos da investigação. Normalmente utilizam-se as notas de campo para registo das fases do processo em que são feitas observações.

Para Silva e Damaceno (2009): a **análise documental** permite a investigação de determinada problemática de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem, e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social (p. 4557).

A análise de conteúdo tem uma função heurística, enriquecendo a tentativa exploratória, aumentando a propensão para a descoberta e para a formulação de hipóteses sob a forma de questões provisórias. Procura conhecer o significado das palavras e debruça-se sobre a realidade percebida através das linguagens utilizadas.

Para Quivy e Campenhout (1997), os progressos dos métodos de **análise de conteúdo** são encorajados pela preocupação conjunta, e partilhada, de rigor e profundidade dos dados recolhidos, a análise intensiva de um pequeno número de informações complexas e pormenorizadas. Através desta técnica tão importante na triangulação de técnicas de modo a conseguir incidir sobre material rico e penetrante, permitindo satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são conciliáveis. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por detrás das palavras sobre as quais se debruça, enriquecendo a tentativa exploratória. Tal como afirma Bardin (2008) o objetivo da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a mensagem (p.45).

Quando o/a investigador/a utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para o seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, os objetos são documentos que estão impregnados de aspetos metodológicos, técnicos e analíticos (Silva, 2009).

A técnica das **entrevistas** corresponde a um processo de interação face a face entre uma ou mais pessoas e é fundamental o entrevistador estabelecer um relacionamento assente na confiança. É necessário suscitar a liberdade de expressão ao entrevistado, de modo a ele construir a sua própria narrativa (Silvestre, 2012).

O/a entrevistadora tem de seguir a narrativa do entrevistado e de acordo com o guião da entrevista, e com o foco na problemática que pretende abordar, conduzir o entrevistado a dar a sua resposta às questões colocadas.

Este estudo surge com o objetivo de interrogar as crianças sobre assuntos relacionados com a investigação, de forma que as suas vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica de entrevista (de interrogador e de respondente) (Tomás, 2011).

Na realização das entrevistas a possibilidade de criar um ambiente descontraído, permissivo e confortável e conseqüentemente aumentar a fluidez discursiva é uma das grandes vantagens da utilização desta técnica. Esta técnica é usada como meio-termo entre a entrevista profunda, a um indivíduo e a observação participante, e é um método contemporâneo devido à facilidade com a qual podemos fazer entrevistas graças à inovação tecnológica.

Uma das grandes vantagens desta técnica é a possibilidade de entrevistar um sujeito em qualquer parte do mundo, ou seja, geograficamente distante, mas perto virtualmente. A rapidez no fornecimento de dados torna esta técnica cada vez mais utilizada como fonte de informação na área das ciências sociais. Nesta investigação as entrevistas são realizadas às professoras.

As entrevistas também podem ser realizadas em grupo. Os denominados **grupos focais**, onde o discurso é predominantemente fluído. É composto por perguntas abertas sobre uma determinada situação relevante para os sujeitos de pesquisa e o entrevistador. A dinâmica de grupo facilita a comunicação entre os intervenientes (Silvestre, 2012; Santos, 2017; Vogl, Schmidt, & Kapella, 2023). Nesta investigação os grupos focais serão realizados com as crianças, de forma a criar uma relação mais

descontraída, um discurso fluido e descontraído entre as crianças e a *performer* / investigadora.

Será utilizada a técnica do **desenho** como complemento ao discurso das crianças. De acordo com Widlocher (1971):

o desenho é um produto da nossa civilização industrial, e tal como os jogos é uma atividade que envelhece com o passar dos anos e revela um tipo de conduta própria da criança. Confiando os desenhos, a criança está a partilhar um produto da sua imaginação, manifestando os seus interesses e preocupações (p.9).

O desenho é um reflexo da personalidade de seu autor. Para Di Leo (1983), é uma forma de comunicação não-verbal, através da qual as artes visuais podem oferecer um conteúdo conceptual e emocional (p. 61).

O seu significado é dependente da memória e das suas características sociais e familiares (Martinerie et al., 2021).

Segundo Mèredieu (1974):

a criança aprende a utilizar os elementos de um código gráfico praticamente universal, que lhe permite fazer-se compreender e entrar em contacto com o adulto. O processo de socialização está então acionado de forma expressiva e a função do desenho se torna comunicativa. O desenho infantil passa a ser encarado como uma língua, permanece no terreno da metáfora, e constitui um “sistema de signos”, sem se saber quais são as propriedades do signo gráfico infantil (p.18).

Para o tratamento da informação empírica será utilizada a **análise de conteúdo** que segundo Bardin (2008) aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens; o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (conteúdo e expressão desse conteúdo).

A análise seguiu uma lógica categorial mista, definindo inicialmente categorias orientadas pelos objetivos da investigação e abrindo espaço à emergência de dimensões próprias do discurso infantil. A partir deste processo, foram definidos quatro eixos temáticos principais que emergiram a partir da análise dos dados (categoria indutiva): *Vivências da Pandemia e Rutura do Quotidiano; Dimensões Emocionais das Experiências; Direitos Vividos, Negados ou Reinterpretados; Voz, Agência e*

Interpretação das Crianças.

A análise de conteúdo nesta investigação será realizada através da triangulação dos dados recolhidos através das entrevistas, dos grupos focais e dos desenhos, tendo como propósito de forma objetiva, chegar aos resultados. Esta técnica de análise será útil tanto para a análise dos desenhos e textos produzidos pelas crianças como ainda para a análise das entrevistas e dos grupos focais.

Na perspectiva de Chizzotti (2006) tem como objetivo compreender criticamente o sentido das comunicações, [o] seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas (p.98).

A triangulação de vários métodos em investigação em ciências sociais é recorrente. A utilização desta técnica como recolha de dados implica uma relação mais próxima com o grupo de estudo.

4.5. Síntese

A aceitação de que a investigação é interativa e subjetiva constitui os princípios que Lincoln e Guba (1985) defendem na defesa do paradigma de uma investigação qualitativa; assente na existência de uma construção social que assume a existência de múltiplas realidades sociais.

A reflexividade contribui para a credibilidade do estudo na medida em que a subjetividade do investigador e dos participantes constitui ser uma parte integrante do processo de investigação, a metodologia deve ser flexível e adaptativa de forma a permitir que o investigador interaja com os participantes, para compreender as suas perspectivas do mundo. A investigação é vista como um processo interativo, e os resultados são interpretados à luz do investigador.

Ao investigador exige-se uma consciência ética vigilante, quanto aos preconceitos e estereótipos, devendo continuamente visitar os seus pré-conceitos que lhe permitam o distanciamento crítico necessário à análise dos dados recolhidos.

Tal como afirma Kramer (2002, p.54) nas ciências sociais e humanas, a neutralidade não é simplesmente um equívoco teórico, mas também uma impossibilidade prática levando a questões éticas fundamentais no trabalho de investigação.

Ao trabalhar na investigação com crianças, o investigador precisa de abandonar o ponto de vista adulto, e para isso é necessário se distanciar de pré-conceitos. Tornar-

se um adulto atípico, um amigo especial que terá condições de interpretar a forma como a criança interpreta o mundo (Muller & Delgado, 2005).

Perante o duplo papel investigadora/ *performer* foram encontrados e sentidos desafios constantes, e, conseqüentemente, foi necessário encontrar estratégias de aproximação que envolvessem as crianças e as suas culturas, assumindo sempre um compromisso entre a ciência e a arte.

Para minimizar o impacto das relações desiguais entre adultos e crianças, foi fundamental uma cautela ético-metodológica, respeitando o consentimento informado, a privacidade das crianças e o seu anonimato, prevalecendo o respeito pelo superior interesse da criança durante todo o trabalho investigativo.

Em suma, é reconhecida a complexidade do objeto de estudo; a complexidade da duplicidade de papéis assumidos pela investigadora enquanto investigadora / *performer* que levantaram enormes desafios constantes, durante os períodos das entrevistas e dos grupos focais.

Através da triangulação destas técnicas: entrevistas, grupos focais, desenhos, notas de campo, é possível evidenciar um processo de conquista de objetividade na pesquisa.

Verificou-se uma investigação desafiante que gera conteúdo muito significativo relativamente às concepções destas crianças durante a pandemia da COVID-19, o mundo mudou, e com ele toda uma humanidade mudou, e deve ser repensada.

De acordo com Nóvoa & Alvim (2021), a faculdade de pensar faz de nós seres humanos; a lucidez é a chave da liberdade.

5. E SE PERGUNTÁSSEMOS ÀS CRIANÇAS?
- CONCEPÇÕES INFANTIS SOBRE OS SEUS
DIREITOS DURANTE A PANDEMIA DA
COVID-19 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE
RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

5.1. Vivências da Pandemia e ruturas no quotidiano: Análise dos dados recolhidos

5.1.1. Lembranças do início da pandemia

A pandemia da COVID-19 alterou o quotidiano das crianças e as 30 crianças que fazem parte desta investigação nos grupos focais recordam o início desta pandemia. Os excertos seguintes ilustram essas memórias:

“Em março fomos para casa” (Hugo)

“Eu senti medo quando o coronavírus apareceu, e senti desespero por causa de tudo, quase toda a gente morreu. Eu senti felicidade porque o COVID-19 já estava a acabar porque começou a guerra, e a paz porque todos os países eram amigos” (João).

Ao mesmo tempo em que as crianças identificavam o início da pandemia, surgiam em simultâneo a preocupação com as medidas tomadas pela OMS, o encerramento das escolas, como afirma o Alexandre: “Havia COVID-19 e as professoras decidiram nós ficarmos em casa”.

Estas palavras recordam o momento vivido e de que forma se sentiam durante esse período. Além de situar o acontecimento, nomeiam o vivido, existe uma tentativa de ordenar e explicar o momento vivenciado. A Beatriz explica o seu desenho: “Eu fiquei em casa e não podia sair e aqui é a polícia na porta da minha casa para ver se ninguém saía de casa, e este sol é porque ninguém está a aproveitar o verão, e o outro sol é porque é de noite”.

Figura 8

Desenho da Beatriz



Confinados em casa, adultos e crianças se sentem imersos numa situação que não parece real e que espolta sentimentos por vezes contraditórios, que oscilam entre a resiliência e a vulnerabilidade (Fernandes & Barra, 2020, p.251).

A professora Célia do 3.º ano que na altura lecionava o 1.º ano (março de 2020) estava preocupada com os direitos básicos assegurados durante o primeiro confinamento e afirma: “A nossa maior preocupação era saber se estas crianças estão a ser alimentadas, porque quando elas vêm à escola elas são alimentadas”, ou seja, o foco sobretudo nos direitos de provisão.

Para Tomás e Fernandes (2011), as crianças foram adquirindo no século passado um estatuto de sujeitos com direitos, levando a alterações sociais, políticas, económicas e culturais que influenciaram os novos modos de lidar com a infância e a proteger.

O discurso da professora Célia refere exatamente essa preocupação pela manutenção dos direitos das crianças durante o período do primeiro confinamento (março a junho de 2020).

5.1.2. Alterações na vida escolar

As palavras das crianças mostram o quanto a passagem da escola para casa alterou o seu quotidiano e a relação com a escola e a vivência escolar.

Segundo Dutra (2020):

foi possível identificar que as crianças sentiam a falta da rotina anterior à da pandemia, com base nos discursos das crianças, os impactos da suspensão de aulas eram sentidos e elas necessitavam de contacto com os colegas, os professores e o ambiente escolar (p.300),

de que os seguintes excertos são exemplificativos:

“O pior de tudo era o estudo em casa. Quando acordava, não queria entrar na aula, pois ficava de pijama e não me apetecia ir às aulas”. (Luís)

“Eu usava *tablets* que eles deram, e eu participava sempre, só que era horrível porque a internet falhava sempre na minha casa” (Hugo).

Batista (2020, p.95) assinala que a principal dificuldade é que muitos estudantes não possuem acesso à internet, a maioria utiliza o acesso 3G, que não possibilita o acesso constante.

O Luís exprime o desconforto e a desmotivação sentida no ensino à distância,

associando o espaço doméstico à falta de vontade de participar nas aulas. O simples facto de permanecer de pijama traduz bem alguma confusão entre tempos e lugares que a pandemia impôs.

Já o Hugo destaca outro problema que afetou muitas famílias: as falhas na internet e as dificuldades técnicas que tornavam o trabalho escolar muito difícil, a que a classe social, a pertença geosocial e as competências digitais atravessavam os contextos das crianças.

Apesar de o estudo ter sido realizado no distrito de Lisboa, onde se esperaria uma melhor cobertura digital, as queixas sobre a rede mostram que a desigualdade no acesso também se fez sentir nas zonas urbanas.

Nem todos os países adotaram as mesmas medidas e a Isa viveu uma realidade diferente: “Eu estava em Cabo Verde e lá não havia aulas, andava sempre na rua”. A Isa veio para Portugal em janeiro de 2022 e deparou-se com uma realidade bem diferente.

Em Portugal, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais e económicas, o governo tomou a iniciativa de criar programas de adaptação ao mundo digital gratuitos para professores e alunos, através da telescola e das aulas *online*.

Rodrigo na partilha do seu desenho torna clara a forma como as rotinas escolares eram diferentes com aulas à distância: “as aulas online foram horríveis, faltavam regras, os colegas desligaram as câmaras e ficavam só a brincar”.

Figura 9

Desenho do Rodrigo



A professora coordenadora, Filipa, acrescenta: “Eu acho que era muito cansativo e muito trabalhoso para as crianças. As minhas colegas nem todas se adaptaram da mesma forma, e preferiam estar na escola a estar *online*” e acrescenta “muitas das crianças não entravam no online para as aulas”.

Como confirmou Barra et al. (2022, p.382) em estudos que realizaram durante esta crise pandémica, a situação que vivemos exige que seja explorada esta experiência vivida de pessoas, que enfrentaram esses tempos desafiadores, continuando a ser fulcral para produzir conhecimento sobre esta problemática.

Quando foram tomadas as primeiras medidas, no início da pandemia da COVID-19, que obrigavam as crianças a ficarem em casa de modo a minimizar o risco de contágio, nem sempre os seus direitos de proteção estavam garantidos como refere a professora Carla no seu discurso: “Normalmente numa situação de perigo a escola identifica”. Não estando presencialmente os meninos não aparecem, às vezes assumimos que os pais não queriam; “nós tínhamos imensos pais que não conseguiam contactos”; “Quando os pais conseguem ajudar e tiveram direito ao confinamento porque têm contrato, as crianças evoluem”.

A mesma professora afirma: “Na primeira aula que dei tinha três alunos, cheguei ao fim da semana com 11,12. A turma agora tem 20 (...) no digital, as aulas eram de 45 minutos”. A forma das professoras entrarem em contacto com as crianças era fundamentalmente através de redes sociais e das videochamadas.

Era uma tarefa desafiante para professores dar aulas presencialmente de máscara, “sou professora de inglês e para explicar os tons tinha de baixar a máscara para eles perceberem algumas coisas, a comunicação era difícil”, acrescenta a professora Carla.

Tal como referem Dağdeviren Ertaş, Batmaz e Kılıç (2022), durante este período vários direitos das crianças foram limitados ou negados, nomeadamente, perante o cenário de isolamento social e realçando que muitos pais passaram a ter a difícil tarefa de conciliar os seus trabalhos com a necessidade de ajudar os filhos durante os meses passados em casa.

5.1.3. Comparação entre contextos (Portugal / Cabo Verde / Outros)

As crianças trazem consigo diferentes geografias e experiências, que influenciam a forma como viveram os momentos iniciais da pandemia. A Isa, por exemplo, encontrava-se em Cabo Verde quando a COVID-19 começou.

Sobre esse período, recorda: “Não tive escola no computador, eram aulas normais, ficávamos na rua”.

Este testemunho destaca que nem todos os países seguiram as mesmas medidas de confinamento recomendadas pela OMS. Por isso, têm surgido diversos estudos que analisam respostas alternativas ao isolamento, com o objetivo de preparar futuras estratégias para eventuais pandemias.

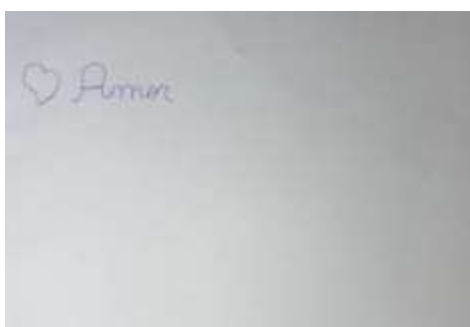
Mais tarde, a Isa acrescenta: “*Eu não estava cá, estava em Cabo Verde. Só regresssei em janeiro deste ano (2022)*”, sublinhando como a mobilidade entre países influenciou a sua experiência escolar e social.

Tomás et al. (2020, p.17) evidenciam que as oportunidades desiguais vedam crianças e famílias vulneráveis, oportunidades que não são para todos. Promover um currículo que promova o direito à educação implica desocultar e consciencializar a educação como justiça social.

Voltando ao exemplo da Isa, esta não teve acesso ao direito à educação durante o período de confinamento social no início da pandemia (entre março e junho de 2020), aumentando as desigualdades e níveis de conhecimento relativamente aos seus pares. As medidas tomadas em Cabo Verde relativamente ao direito à educação foram penalizadoras para muitas crianças, aumentando ainda mais as desigualdades no acesso à educação.

Figura 10

Desenho da Isa



Como afirma Sarmiento et al. (2021):

o afastamento do meio escolar contribuiu também para o surgimento de sentimento de solidão, tristeza e frustração por parte das crianças, que se viram privadas de interações presenciais com os pares e com os/as professores/professoras e de momentos lúdicos nos recreios, fundamentais para o seu desenvolvimento e bem-estar (p.75).

O desenho da Isa (figura 9) revela o quão diferente foram o confinamento social e as medidas tomadas pelos governos relativamente à presença das crianças na escola.

Conforme referido no capítulo da metodologia, a triangulação de várias técnicas de recolha de dados: análise de conteúdo, grupos focais com crianças e desenhos permite a objetividade na pesquisa de natureza qualitativa.

Tal como afirma Di Leo (1985, p.46), as crianças, ao realizarem o seu desenho de forma espontânea, relacionam-no como uma influência significativa na sua vida. Ao desenhar, as crianças ignoram que estão comunicando mais sobre si mesmas do que sobre o que desenharam.

O desenho da Isa é muito diferente dos desenhos dos seus pares que vivenciaram os períodos de confinamento.

Segundo Nobre et al. (2021):

sem o recurso ao digital durante o período em que as escolas foram fechadas devido à crise da pandemia da COVID-19, não teria sido possível assegurar a ação educativa. Para muitos estudantes portugueses a aprendizagem digital revelou-se um meio eficiente e eficaz, exigindo ao estudante mais maturidade e autonomia (p.14).

Por outro lado, com o uso de novas ferramentas sem a preparação dos alunos e professores, a má gestão de recursos nas escolas e as desigualdades no acesso à internet não mostraram ser uma solução eficaz (Mattar, 2020).

As desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura, para construção de formas participadas de deliberação foram claramente afetadas nesta pandemia (Nóvoa & Alvim, 2021).

5.1.4. Dimensões emocionais das experiências

5.1.4.1. Emoções negativas (tristeza, aborrecimento, solidão)

As emoções negativas fazem parte do discurso de quase todas as crianças: “Sentia-me preso em casa, que era quando tínhamos COVID-19” (José); “Eu às vezes sentia-me muito furiosa” (Matilde); “Eu sentia-me triste porque não brincava com os meus amigos na escola” (Rodrigo).

A revolta e o sentimento de solidão estavam presentes nos discursos das crianças, principalmente nas crianças do 3.º ano, ou seja, as crianças que estavam no 1.º ano de escolaridade quando a pandemia da COVID-19 começou.

A Gabriela partilha o seu desenho e acrescenta: “Eu me senti muito triste mesmo”.

Figura 11



Tal como refere: Sarmiento et al., (2020):

o afastamento do meio escolar contribuiu para o surgimento de sentimentos de tristeza, frustração e solidão por parte das crianças que se viram privadas dos momentos lúdicos nos recreios, das interações com os seus pares e com os/as professores/as, aumentando a incidência de perturbações associadas ao stress pós-traumático (p.75).

A professora Filipa, a Coordenadora Pedagógica, acrescenta: “A maioria das crianças vem sozinha para a escola, e acho que os pais ainda não dão a devida importância que a escola deveria ter.”

Segundo Hertz (2021):

a solidão e o isolamento podem acelerar tendências depressivas genéticas ou circunstanciais, devido ao seu impacto fisiológico - dormimos menos quando nos sentimos sós, e a ausência de sono pode desencadear sintomas depressivos. As pessoas deprimidas têm maior dificuldade em estabelecer ligações (p. 40).

Para Fernandes et al. (2022), que desenvolveram estudos durante os períodos de confinamento:

as crianças expressam sentimentos negativos pela situação de confinamento e pelas implicações dele decorrentes, mas demonstram aprendizagens que se revelam importantes para as adaptações positivas ao futuro e mostram o sentido cívico no sentido de se preocuparem com o bem-estar do outro (p.399).

As relações entre pares e a importância da escola nunca se revelaram tão importantes para o bem-estar e a promoção do bem-estar na vida das crianças.

As crianças deste grupo de investigação enunciam nos seus discursos queixas e sentimentos de saudades dos amigos, dos professores e identificam a necessidade de brincar presencialmente para não sentirem essas emoções negativas como será abordado na subcategoria “direito ao brincar”.

Também para as professoras os momentos de tristeza e solidão na esfera pessoal e profissional foram evidenciados como relata a professora Carla:

“Eu tenho uma filha de 2 anos e tinha chamadas e reuniões, às vezes, até às 19h, todos os dias. Foi muito mais cansativo. Eu tive de ter o meu ex-marido a viver connosco outra vez para conseguirmos os dois trabalhar. Ele é professor também e trabalha na Inglaterra e funcionava de forma diferente. Ele ficou com o apoio informático, sem ser aulas diretas. Ele ficava com a nossa filha durante o dia, trabalhava mais à noite e à noite estávamos todos juntos. Foi complicado”.

Crianças e professores/as vivenciaram momentos de tristeza, solidão, aborrecimento e até a revolta presente no discurso do Luís “Quando o COVID acabar, vou juntar as máscaras todas e vou pôr fogo”. As crianças de 4.º ano mostram sentimentos de aborrecimento e revolta, e as do 3.º ano de tristeza e solidão.

5.1.4.2. Emoções positivas ou ambivalentes

A pandemia não foi vivida apenas como um período de sofrimento; para muitas famílias, representou também uma oportunidade de estarem mais tempo juntas. Numa rotina habitual, os pais saem cedo para trabalhar e regressam ao final do dia, muitas vezes cansados e com múltiplas tarefas ainda por cumprir. Nesse sentido, o confinamento criou possibilidades de convivência familiar.

É importante sublinhar uma vez mais que as crianças não experienciaram a pandemia de forma homogênea. Para algumas, permanecer em casa foi sinónimo de conforto e segurança, associando esse tempo ao apoio familiar no contexto da escola digital e ao reforço dos laços afetivos. Este cenário ilustra como, perante uma mesma realidade, as vivências infantis podem ser plurais e marcadas por diferentes sentidos de proteção e bem-estar.

Em muitas famílias não existiu perda de rendimentos, nem desemprego, muitos pais ficaram a trabalhar em teletrabalho, e apesar da exigência de que o teletrabalho não tinha de fazer deslocações para os locais onde trabalhavam presencialmente, ganharam tempo de qualidade para estar junto da família.

Como afirma Nobre et al. (2021):

As escolas depararam-se com níveis de literacia digital muito diversos entre os seus professores, e a comunicação no seio da comunidade escolar. Como nem todos estavam capazes de prever tal orientação, a situação potenciou as desigualdades sociais que já existiam (p.6).

A mãe da Alice era uma das profissionais que nunca pararam de trabalhar “a minha mãe é bombeira, por isso eu fiquei trancada em casa dois dias, sem fazer nada, e depois ela descobriu que podia ir para a escola e fomos.” O sorriso dela ao falar desta história compreende de que forma o voltar para a escola era associado a uma emoção positiva.

A Alice quis explicar o seu desenho: “No meu desenho eu estou trancada em casa e o COVID-19 a andar à volta. O sol tem de ficar de máscara, a terra também de ficar na casa dela. O coronavírus é pequeno, mas com muita força e este é o coração que eu tenho.”

Figura 12

Desenho da Alice



A professora Carla acrescenta: “como eu tenho 4 níveis de aprendizagem, houve um grupo de miúdos que eu senti que estavam sozinhos em casa, porque os pais não trabalhavam com contratos e não puderam deixar de trabalhar (...) dava-me pena porque estavam sozinhos o dia todo, algum vizinho ia lá espreitar. Não eram miúdos que estivessem sem segurança, mas os pais sentiam um bocadinho de ansiedade”.

Totalmente de acordo com Neto (2020):

as crianças aprendem a conhecer o mundo através de um corpo ativo, brincar é a verdadeira matriz do ser humano. Na escola não entra só o cérebro, entra o corpo todo, sendo o movimento, as emoções e os sentimentos os pilares básicos na arquitetura do processo educativo, a escola não é só a sala de aula (p.125).

A Alice ao saber que estando a mãe a trabalhar, ela ia para a escola gerava nela uma emoção positiva.

O Hugo estava em casa durante o confinamento e relata situações de ambivalência relativamente à forma como conseguia participar nas aulas, dizendo: “Às vezes não havia internet e tinha de usar os dados móveis, às vezes eu tinha de usar, senão não entendia nada e a rede de casa não é grande coisa, mas acho que me salvou a escola mesmo que a memória”.

No paradigma da educação digital são apresentadas oportunidades didáticas, com o uso de novas tecnologias digitais, contudo, continuava a existir desigualdade no acesso à internet.

As limitações no acesso à internet levam a novos desafios nos novos papéis

entre professores e alunos durante o ensino remoto (Mattar et al.,2020, p.4).

Os/as filhos/as dos/as profissionais que estiveram sempre a trabalhar vivenciaram esta pandemia de forma ambivalente.

Por um lado, não tinham de ficar em casa confinados, pois a escola continuou aberta para estas crianças, contudo, os pais estavam a trabalhar, ao contrário dos seus pares em que alguns estavam em casa e os podiam apoiar na escola digital. As crianças de 4.º ano mostraram mais emoções positivas do que as de 3.º Ano.

O desenho da Margarida remete-nos para o sentimento de ambivalência. No seu discurso ela refere: “Eu me senti metade triste, metade feliz”.

Figura 13

Desenho da Margarida



5.1.5. Direitos vividos, negados ou reinterpretados

5.1.5.1. Direito à educação

Segundo Magalhães (2018, p.33), em Portugal, já no século XX, houve uma época em que para os rapazes a escola era obrigatória durante quatro anos, mas para as raparigas era só três.

A CDC (ONU, 1989), ratificada por Portugal em 1990, constitui um dos grandes avanços na categoria social da infância, enquanto categoria geracional específica.

Em casa, estamos entre iguais; na escola, entre diferentes: e o que nos educa é a diferença; a “casa” é o contrário da “escola” (Nóvoa & Alvim, 2021, p.6).

Existem diferenças entre os países, o ocidente e o oriente vivem os direitos da criança de diferentes formas, mas dentro do mesmo país também é possível encontrar grandes diferenças, na forma como são visualizados e vivenciados os direitos das crianças.

A infância está sujeita a diferentes perspetivas mais protecionistas ou mais participativas e com esta convenção a novidade centra-se na adoção de uma ideia de criança mais abrangente. Não sendo limitada a necessidades de proteção, mas também a expressar-se livremente, direito a ser ouvida, a associar-se, a participar e a brincar (Trevisan, 2008). A participação das crianças na escola ajuda-as não só a adquirir conhecimentos, mas também a viajar junto dos colegas até um lugar que é de todos.

No campo científico a assunção das crianças como atores sociais traz um novo olhar sociológico sobre a infância, reconhecendo-lhes a cidadania epistemológica. No campo social e político a CDC trouxe uma nova dimensão e as crianças são consideradas cidadãs. Do ponto de vista da substância, os direitos podem ser agrupados em Direitos de Proteção, Provisão e de Participação, os 3 Ps, já referidos no enquadramento teórico.

O direito à educação é um dos direitos mais identificados pelas crianças desta investigação: “O direito a estudar”, como referem nos seus discursos a Maria, o Francisco, o Santiago e a Mariana. A Benedita acrescenta: “Fazia aulas no tablet, a escola emprestou. A Cristina, além de identificar este direito, também refere: “o direito a estudar, direito a reciclar e direito à proteção”.

5.1.5.2. Direito ao brincar e à convivência

Assistimos no século passado, em especial nos anos 60 (pós-segunda grande guerra), a uma revolução epistemológica e teórico-metodológica no que diz respeito à forma como a infância e as crianças passaram a ser visualizadas.

A Sociologia da Infância teve um papel crucial nesta desocultação ao assumir as crianças como seres sociais plenos (Fernandes, 2014).

O direito a brincar, ao jogo, à atividade física e ao desporto é uma consciência progressiva, certificada pela evidência científica, baseada em trabalhos de investigação, projetos de intervenção em múltiplos contextos de ação (Neto, 2020, p.57).

Este é o direito mencionado pelo maior número de crianças, quando neste trabalho investigativo foi abordada a temática dos direitos das crianças.

“O direito a brincar”, afirmam convictamente a Ana, o Hugo, a Alice, a Rita, a Mariana, o Rodrigo, a Maria, a Gabriela e o Santiago ao questionar quais os direitos das crianças que eles conheciam.

Ao questionar de que forma as crianças brincavam durante a pandemia da COVID-19 a Ana respondeu: “Eu brincava com as minhas bonecas”; “Eu só brincava com o telemóvel e isso era um bocado aborrecido”; refere o Hugo e acrescenta “Nós podíamos brincar nas nossas casas, mas não podíamos ir ao parque”; mas nem todas as crianças brincavam da mesma forma.

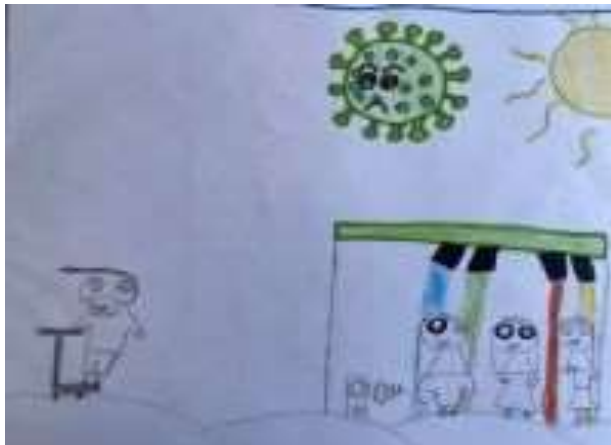
A Cristina diz: “Eu brincava na rua” (aluna do 4.º ano). A Alice, a Rita, a Maria e a Gabriela também dizem que brincavam no telemóvel. A Mariana diz com um tom vaborrecido: “Eu comia, via *Tiktok* e dormia, comia, via *Tiktok* e dormia” (todas eram alunas do 3.º ano).

Ao questionar o que achavam de brincar no digital, o Francisco (aluno do 3.º ano) afirmou num tom muito chateado: “Não é, só serve para viciar. Quando estamos no telemóvel a jogar não estamos a brincar”; também o Santiago (aluno do 4.º ano) acrescenta: “Brincar *online* não é brincar, pois brincar é na vida real com os nossos amigos”.

A Barbara com um sorriso no rosto afirma: “Eu brincava à apanhada com os meus colegas e nós também jogávamos no tablet e fazia desenhos a copiar da tela” e partilha o seu desenho.

Figura 14

Desenho da Barbara



O brincar enquanto atividade da vida social é associado ao brincar no exterior. Concordando com Neto (2020), brincar é uma atividade da vida humana com uma linguagem entendível por todos, que ultrapassa crenças, espaços geográficos e diversidade de culturas.

Brincar é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o imprevisível e inesperado, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais ou construídos) e na relação com os outros.

Segundo o artigo 31.º da CDC, os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.

Este direito foi assegurado em alguns países como refere a Isa: “Eu estava em Cabo Verde e andava sempre na rua”, mas em Portugal foi pouco tido em consideração durante os períodos de confinamento, e as crianças tiveram de se adaptar às recomendações impostas pela OMS. A Alice refere: “Eu brincava com o telefone e com o tablet e às vezes via televisão”. A Mariana com um tom triste refere: “Eu queria brincar e a minha mãe não queria, e ela não estava nem aí”.

O Diogo diz com um ar muito satisfeito: “Eu saltava e também ia para o parque na mesma, nós passamos a grade porque nós queríamos diversão no parque. Quando

em junho de 2020 fomos para as colónias de férias, íamos para as atividades, muito fixe”. A família do Diogo tomou a decisão de não seguir as medidas impostas pela OMS.

As crianças vivenciaram o seu direito ao brincar de várias formas, e no discurso destas crianças, o brincar no digital não era uma alternativa ao brincar no exterior. As casas onde as crianças viviam, durante a pandemia da COVID-19, foram um fator diferenciador na forma como as crianças brincavam.

Uma criança que vivia num exíguo apartamento, com muitos irmãos, vivia uma realidade muito diferente daquelas que viviam em quintas ou moradias com um grande espaço exterior.

O lazer é reivindicado como um direito que a educação pode ajudar a concretizar, com o objetivo de fortalecer dinâmicas participativas que promovem maior equidade. Vivem-se tempos complexos e acelerados e existe uma necessidade de experiências de ócio e de lazer no quotidiano, de forma a promover o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas e dos grupos (Vieira et al., 2021).

Neste trabalho investigativo, este foi o direito mais mencionado pelas crianças. Tendo a investigadora assumido também o papel de *performer*, pode ter influenciado o discurso das crianças.

O brincar no digital passou a ser uma nova forma de brincar, muito referida pelas crianças do 3.º ano; os alunos do 4.º ano abordam o brincar como sendo uma atividade para realizar no exterior.

Também nesta subcategoria tem impacto o género. As meninas brincam mais no digital do que os meninos que valorizam o brincar no espaço exterior e referem muito os seus pares.

A ludicidade ganhou com esta pandemia uma enorme importância, ao brincar, as crianças relacionam-se com o mundo que as rodeia, através desta atividade sociocultural fundamental para o seu crescimento saudável.

Para finalizar esta subcategoria que foi mote de partida para esta investigação elevo as palavras de um nome de referência nesta área, Neto que refere no seu livro “Libertem as crianças” (2020):

brincar é uma escola de aprendizagens irrepetíveis de situações inabituais, vão-se complexificando de acordo com as estruturas internas do corpo (motoras, sensoriais, cognitivas, emocionais e sociais) e a tomada de consciência da complexidade do ambiente. Brincar implica o uso do tempo e do espaço em diferentes formas de ação, ensinando a viver em vários

contextos e interações, é algo de muito sério enquanto fenómeno da existência humana (p.16).

5.1.5.3. Direito à segurança e proteção

A criança é tida como um cidadão sob tutela, ou um ser humano em vias de se tornar um cidadão, como um ser em transição, em estado de desenvolvimento. Há muito pouco tempo a criança deixou de ser considerada como um “ser menor”, exprimindo a inferioridade e dependência infantil.

A escola pública e o princípio da obrigatoriedade escolar constituem historicamente um instrumento social e político para a sua preparação à entrada no mundo do trabalho, no casamento, no tribunal, etc. (Sarmiento, 2012).

Quando as crianças foram questionadas sobre os seus direitos, os primeiros que mencionaram foram os direitos de proteção: “direito a ter uma casa” (Cristina); “ter uma família e uma casa” (Nuno); “direito à segurança” (João).

Segundo a professora Filipa: “A minha grande dificuldade é não conseguir trazer todas as crianças à escola (...) eu acho que os pais ainda não dão a devida importância à escola (...) houve muita gente que também se aproveitou da situação da pandemia para não as trazer (...) nós não sabíamos o que se estava a passar em casa, não sabíamos o que estava a acontecer, houve algumas sinalizações para a CPCJ porque nós não sabíamos o que se estava a passar”.

O discurso da professora coordenadora mostra bem a preocupação que a escola tinha em garantir que pelo menos os direitos básicos estavam assegurados para todas as crianças. Fernandes e Barra (2022, p.249) afirmam que em muitos momentos da história e, em especial, em momentos de crise, as crianças viram os seus direitos básicos serem profundamente desrespeitados.

As crianças são capazes de identificar os seus direitos à proteção e a professora Filipa também manifesta a importância que a escola tem na proteção e segurança das crianças. A escola, como o local onde a maioria das crianças passa a maior parte do seu tempo, é um local que garante que estes direitos básicos são assegurados.

A Mariana partilha o seu desenho e refere, aquando da partilha e ao abordar o momento do confinamento, diz: “Prisão, era uma prisão”.

Figura 15

Desenho da Mariana



Para Leo (1985), a criança ao desenhar projeta desejos e tentativas de possuir objetos. A casa aparece frequentemente em desenhos espontâneos e é interpretada de acordo com o autor como uma influência significativa em suas vidas, ao desenhá-las, ignoram que estão comunicando mais sobre si mesmas do que sobre o que desenharam.

Quando manifestam o seu direito a ter habitação, não é percebida como uma prisão, mas infelizmente para a Mariana a casa era vista como tal durante o período do confinamento.

Ao construir conhecimento significativo com as crianças acerca do período pandémico, é possível trazer para a arena pública o problema, bem como a participação dos sujeitos crianças.

Existe atualmente uma preocupação maior no caso das crianças em situação de risco por parte da comunicação social, principalmente em casos de violência. Portugal é, na ótica de Tomás e Fernandes (2011), um país pautado por fortes desigualdades sociais, sendo necessário recolocar as questões do risco em discussão, nomeadamente nas questões da pobreza e da exclusão social.

As crianças foram adquirindo no século passado um estatuto de sujeitos com direitos, contudo, o início do século XXI iniciou-se com grandes turbulências relativamente aos direitos das crianças, principalmente junto das crianças em risco portuguesas.

No início deste século após duas crises sociais e económicas, sendo a última também uma crise de saúde pública, as crianças são um dos grupos sociais que mais sofrem nestes momentos da história; é importante refletir e promover um trabalho na área dos direitos das crianças, tendo como base a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948).

A ES pode e deve contribuir para a promoção de políticas públicas que sejam implementadas e garantidas junto da infância.

5.1.6. Voz, agência e interpretação das crianças

5.1.6.1. Capacidade de narrar e explicar a pandemia

O desenvolvimento humano é um processo de aprendizagem que ocorre na interação entre o indivíduo e o ambiente sociocultural que o cerca (Dutra, 2020, p.294).

De acordo com o mesmo autor, a criança para desenvolver o cérebro, a criatividade e os pensamentos abstratos precisa de ter contacto com o outro que tenha mais conhecimento e experiência/conhecimento, para conseguir ter uma elaboração mais complexa do mundo.

O Diogo é capaz de explicar e interpretar a forma como vivenciou o início desta pandemia: “Foi em 2020, pois pararam os jogos oficiais, pois em 2019 estávamos no jardim de infância, e ninguém estava a dizer que havia pandemia, só em 2020 é que avisaram e nós estávamos no primeiro ano”. Complementa o seu discurso ao apresentar o seu desenho.

No desenho do Diogo no canto superior esquerdo é possível ler “Eu achei o ano de 2019 espetacular”, e desenha também a escola que frequenta, localizando o jardim de infância à direita, e a escola de 1.º ciclo à esquerda e é essa a geografia desta escola.

Figura 16

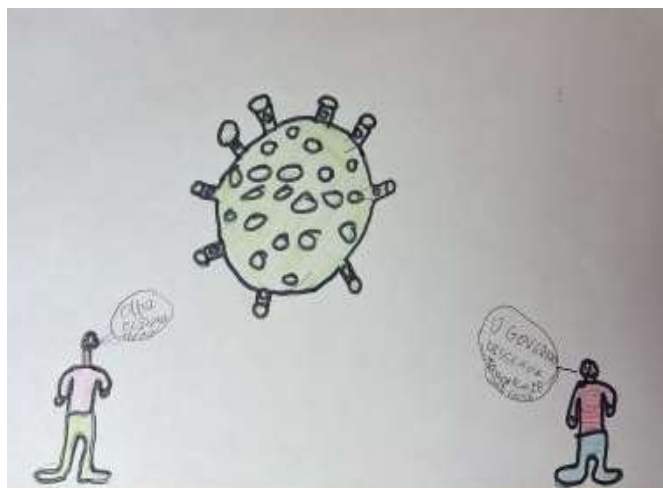
Desenho do Diogo



O José explica o seu desenho: “No meu desenho diz: “olha o corona chegou”, o governo disse que temos de ir para casa”.

Figura 17

Desenho do José



Os desenhos do Diogo e do José são imagens refletidas e difratadas das suas vivências, projetando-os a eles mesmos (Mériedieu, 1974, p.33).

O Diogo e o José (alunos de 3.º ano), além de conseguirem contextualizar e localizar no tempo o início da pandemia da COVID-19, têm a capacidade de narrar os acontecimentos que viveram no início desta pandemia.

Como refere Sarmiento (2012), a criança-cidadã exprime através de múltiplas formas as suas condições sociais, onde pode exercer a sua cidadania infantil, através das suas próprias formas de expressão, podendo reconhecer as crianças como seres políticos.

5.1.6.2. Comparações e leituras críticas

À luz de Freire (1979, p.19) o ponto de partida está no homem e nos movimentos homem-mundo, e este está sempre no seu aqui e no seu agora que constitui a situação em que se encontram, ora imersos, ora emersos, ora insertados.

Através do diálogo com as crianças é possível observar que elas têm consciência sobre o que é o Coronavírus/COVID-19 (Dutra, 2020, p.296). A Alice explica como é

este vírus: “O coronavírus é pequeno, mas com muita força”.

Conseguem localizar no tempo as situações em que se encontram: “Foi em 2020, pois pararam os jogos oficiais, pois em 2019 estávamos no jardim de infância, e ninguém estava a dizer que havia pandemia, só em 2020 é que avisaram e nós estávamos no primeiro ano” (Diogo).

O discurso de ambos os remete a um tempo e a um local que reconhecem e têm memória desses acontecimentos relacionando-os com outros igualmente importantes, eles estão imersos na situação em que estavam a viver.

Através do discurso da Isa: “Em Cabo Verde a pandemia veio e deixamos de ter escola, e depois quando abriu voltamos para a escola”. Conseguimos perceber que os países tomaram decisões diferentes, no rumo que era dado à escola e ao setor da educação durante a pandemia da COVID-19. Em alguns países não existiram confinamentos, e nem todos os países decidiram seguir as orientações da OMS, como referido anteriormente.

Ao receber os desenhos das crianças, no primeiro dia em que foram realizadas as entrevistas às crianças, a investigadora verificou que algo de diferente tinha acontecido entre Portugal e Cabo Verde.

No desenho da Isa existe a comparação de contextos.

O desenho da Isa (figura 9) ajuda a refletir sobre as medidas tomadas pelo governo português no acesso à educação das crianças portuguesas.

A pandemia da COVID-19 impactou quotidianos familiares, económicos, laborais, sociais e culturais, as medidas tomadas pelo governo de Portugal relativamente ao cumprimento do currículo escolar passaram pela adoção do estudo por via remota (online). Terão sido estas as melhores medidas tomadas para a infância?

Os modelos de resposta à pandemia foram diferentes, aumentando ainda mais as desigualdades sociais e políticas.

Sendo a escola um dos principais espaços onde é dada voz às crianças, é fundamental compreender as suas opiniões (Dutra, 2020, p.293).

É possível considerar as entrevistas das professoras enriquecedoras neste estudo através das suas partilhas e vivências. Para a professora Célia “Ao fim destes anos acho que melhorou no comportamento e piorou na assiduidade”; quando foi questionada sobre o que tinha sentido no antes e durante a pandemia, na altura em que o estudo foi realizado, ainda existia pandemia da COVID-19.

Relativamente à ligação entre a escola e as famílias afirma:

“Foi muito, muito complicado. Nós queríamos ajudar o mais que conseguíamos e era difícil. Muitas das famílias também não tinham recursos, não conseguíamos sequer estabelecer ligações com elas. A escola disponibilizou tablets, mas era difícil conseguir falar com as famílias. (...) Ainda tínhamos outro problema, que era a questão dos irmãos de terem de partilhar o mesmo *tablet* e nós tínhamos de nos organizar para que as nossas aulas não coincidissem por anos”.

Como afirmam Sarmiento et al., (2021):

face aos novos desafios trazidos por esta pandemia foi necessário conceber a intervenção comunitária com uma abordagem colaborativa, intersectorial e multinível à luz das orientações da intervenção em crise, informada pelo trauma, para responder às necessidades das famílias e das crianças, no que respeita à saúde mental, à proteção e à educação (p.82).

O futuro apresenta-se, tal como o presente, incerto e complexo, e o trabalho na ética do cuidado com as crianças e famílias visa promover o bem-estar, principalmente junto dos contextos marcados pela pobreza e exclusão.

Existem muitos desafios nesta era pós-pandemia COVID-19, e não são menores do que aqueles que foram enfrentados pelas crianças durante a crise de saúde pública.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

A pandemia da COVID-19 impactou o quotidiano, as relações humanas, com enorme impacto social, económico e cultural, incluindo a infância.

Durante cinco meses (fevereiro de 2022 a junho de 2022) a investigadora esteve na escola a realizar os grupos focais com crianças; as entrevistas às professoras; a ouvir as crianças e as suas culturas; a observar a criança cidadã nos domínios sociais, políticos e civis representando através dos desenhos as suas conceções sobre a forma como vivenciaram esta pandemia, e a forma como identificam os seus direitos.

Com a pandemia da COVID-19, em 2020, o mundo mudou, e a escola que conhecíamos já não existe; é urgente reinventar a escola.

Para Nóvoa & Alvim (2021), o longo século escolar, iniciado há 150 anos, terminou e começa agora uma nova escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura, na sociedade e a educação foi repentinamente e brutalmente imposta na vida escolar.

Foi nesta “nova escola” que foi realizada esta investigação, e as conceções que as crianças têm relativamente aos períodos de confinamento, à escola em casa, à nova escola digital vêm reforçando a tendência que desde o início do século se reforçava de inovar e reinventar uma cultura face a face numa cultura mediada pelo digital.

O afastamento social que foi imposto em Portugal afetou a forma de vivenciar a relação pedagógica, provocando alterações a diferentes níveis no sector da educação (Nobre, 2021, p.1).

A realização da presente investigação em contexto pandémico constituiu um desafio metodológico e ético particularmente exigente, sobretudo devido à posição híbrida da investigadora, que acumulou as funções de *performer* e investigadora no terreno escolar.

Esta dupla posição implicou um esforço constante de autorregulação — controlando gestos, discursos e intervenções — para assegurar o distanciamento necessário à produção de conhecimento rigoroso num contexto profundamente perturbado pela pandemia da COVID-19, que desestabilizou a normalidade educativa e expôs fragilidades estruturais do sistema (Nóvoa & Alvim, 2021).

A combinação de métodos — análise de conteúdo, observação participante, grupos focais com crianças, entrevistas a professoras e análise de desenhos infantis — permitiu uma leitura robusta e triangulada dos dados. Esta diversidade metodológica tornou possível captar não apenas o que as crianças disseram, mas também como representaram e significaram as suas vivências, revelando a pluralidade das suas

experiências durante a pandemia.

A análise do discurso das crianças evidencia, à semelhança do que foi verificado por Sarmiento e Trevisan (2015) no contexto da crise económica de 2008, que estes sujeitos possuem capacidade crítica para interpretar e problematizar acontecimentos disruptivos.

Mesmo expostas a uma crise sanitária global, foram capazes de identificar os impactos que esta teve nas suas vidas, tanto no domínio público como no privado. A comparação entre os dois períodos evidencia permanências estruturais: a infância continua a ser uma categoria social particularmente vulnerável em crises globais, sendo frequentemente afetada de forma desproporcional pelo aumento da pobreza, pela desproteção social e pelo agravamento das desigualdades.

No entanto, os discursos recolhidos apontam também para especificidades da crise pandémica. O confinamento, embora recomendado como medida de saúde pública, teve efeitos profundos nas condições de vida e no quotidiano das crianças.

A suspensão das aulas presenciais, a rutura nas interações sociais e a dependência de mediações tecnológicas expuseram fragilidades no contrato social da escola (Nóvoa & Alvim, 2021), evidenciando assimetrias no acesso às tecnologias, à internet, ao apoio familiar e aos recursos educativos.

A escola digital revelou-se não só limitada enquanto espaço de aprendizagem, como também amplificadora das desigualdades já existentes (Sarmiento et al., 2021), tornando evidente que a escolarização *online* não chegava a todos de forma equitativa. Os relatos dos alunos e das professoras — como a dificuldade em garantir a alimentação escolar, a falta de equipamentos, a partilha de dispositivos entre irmãos, ou a ausência de participação em aulas — ilustram a fragilidade do modelo de ensino remoto emergencial e a urgência em repensar políticas públicas que garantam equidade educativa em contextos de crise.

Do ponto de vista dos direitos, a pandemia representou um retrocesso significativo na concretização da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). O direito à educação, à proteção e ao desenvolvimento foi amplamente comprometido, e o direito à participação — tantas vezes negligenciado — raramente foi considerado nos processos de tomada de decisão políticos e escolares.

As crianças não foram chamadas a opinar sobre as medidas que afetaram diretamente as suas vidas, o que evidencia a persistência de uma lógica adultocêntrica na construção das políticas educativas e sociais.

Os seus relatos evocam sentimentos de medo, insegurança, solidão e, sobretudo, de interrupção naquilo que constitui a sua experiência social fundamental: o brincar. O brincar — atividade central na vida das crianças e reconhecida no artigo 31º da CDC — foi especialmente desvalorizado durante este período. As narrativas recolhidas mostram como a privação do brincar com pares, e a substituição deste por atividades digitais, foram experiências marcadas pelo mal-estar e por um sentimento de perda.

Se para algumas crianças a digitalização foi vivida como uma tábua de salvação, para outras foi um fator de agravamento da exclusão, revelando uma tensão entre o "brincar *online*" e o brincar presencial. Esse contraste ficou evidente entre as diferentes idades: enquanto para as crianças do 3.º ano o brincar digital aparece naturalizado, as do 4.º ano reivindicam a importância do espaço público e do contacto direto com os amigos. Este hiato entre modos de brincar foi uma das descobertas mais significativas desta investigação, convidando a refletir sobre as novas formas de socialização na infância contemporânea.

A investigadora realizou eventos digitais durante esta pandemia e verificou que as crianças mais pequenas eram capazes de brincar no digital. Como *performer* realizou um evento *online* de Dia da Criança para 1200 crianças, um evento muito desafiante durante a pandemia a pedido de uma autarquia. Esta investigação ajudou a comprovar a eficiência do brincar *online*; que a profissional / *performer* tinha detetado, mas sem carácter científico. Esta investigação tinha essa ambição, de conhecer as novas formas de brincar, e a importância da criação de conteúdo científico.

Conclui-se que a pandemia da COVID-19 agiu como um espelho amplificador das desigualdades sociais e educativas, tornando mais visíveis as fragilidades da classe social da infância. Apesar de 32 anos da ratificação da CDC, a infância permanece à margem das agendas políticas e a sua cidadania continua limitada. Esta pandemia não apenas interrompeu rotinas e aprendizagens, como deixou marcas profundas na saúde mental, na relação com a escola, no sentido de autonomia e no exercício dos direitos.

É, por isso, urgente que se promovam políticas públicas sustentadas, que integrem as crianças como sujeitos de direitos e agentes políticos. O sistema educativo, as instituições e a sociedade civil devem assumir o compromisso de promover a participação infantil, incluir os direitos das crianças nos currículos escolares, reforçar a formação de professores e mobilizar os meios de comunicação para a promoção de uma cultura pública dos direitos da criança.

Enquanto profissional de educação social, a investigadora reafirma a importância de uma atuação centrada na dignidade humana, na justiça social e no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, especialmente num contexto pós-crise como o que se viveu entre 2020 e 2023. O papel do educador social, enquanto mediador crítico e promotor de equidade, exige uma postura ética e politicamente comprometida com o combate às desigualdades e com a efetivação dos direitos humanos na infância.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Agostinho, K. A. (2015). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 6(1), 69–86. <https://doi.org/10.25757/invep.v6i1.90>
- Almeida, J. (2013). Ética da investigação em ciências sociais. *Sociologia online*, 6, 1-32. <https://revista.aps.pt/pt/etica-da-investigacao-em-ciencias-sociais/>
- Almendingen, K., Tørstad, M., Sparboe-Nilsen, B., Kvarme, L. G., & Šaltytė Benth, J. (2021). *A gap between children's rights and curricular content in health, social care, and teacher education programs: An exploratory cross-sectional study. Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 14, 3463–3483. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S34472>
- Araújo, E. (2021). *A qualidade de vida e o estresse percebido em crianças de risco ou vulnerabilidade durante a pandemia: o papel protetor de uma intervenção de parentalidade positiva* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto. 20-29. <https://hdl.handle.net/10216/135081>
- Azevedo, C., (2021). *365 Dias que mudaram as nossas vidas*. Imprensa Casa da Moeda, S.A. 15-76.
- Azevedo, N., Betti, M., (2014). Pesquisa Etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. *Estudos sobre Educação*. Presidente Prudente-SP, v.25, n.2. 292-310.
- Baraldi, C. & Cockburn, T. (2018) (Eds.). *Theorising Childhood: Citizenship, Rights, and Participation*. Palgrave Macmillan.
- Barra, M., Fernandes, N., & Sani, A. I. (2022). O bem-estar subjetivo das crianças em tempos de confinamento. *Revista Portuguesa De Educação*, 35(1), 380–404. <https://doi.org/10.21814/rpe.23741>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 29-48.
- Batista, D., & Vidal, O. (2020). Os impactos do isolamento social no processo de ensino e aprendizagem e nos resultados das avaliações externas. *Revista Interações*, 16(55), 83–102. <https://doi.org/10.25755/int.21047>
- Becker, H. (1998). *Tricks of the Trade*. Chicago. 20-45.
- Berg, P., Rinne, T., Hakala, P., & Pesola, A. J. (2022). Children's independent mobility and activity spaces during COVID-19 in Finland. *Children's Geographies*, 21(4), 624–638. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2118028>

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (M. J. Alvarez., S. B. D. Santos, & T. M. Baptista, Trad.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Burgess, R. (2001). *A Pesquisa de Terreno*. Celta Editora.
- Bourdieu, P. (1968). Le métier de sociologue. Paris.10-25.
- Cavalcante, E. B. T. (2021). O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. *Fronteiras*, 23(42), 196–215. <https://doi.org/10.30612/frh.v23i42.15814>
- Cheshmehzangi, A., Zou, T., Su, Z., & Tang, T. (2022). *The growing digital divide in education among primary and secondary children during the COVID-19 pandemic: An overview of social exclusion and education equality issues*. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 33(3), 434-449. <https://doi.org/10.1080/10911359.2022.2062515>
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (4.ªed.). Cortez Editora.
- Coronavírus. (s.d). In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Consultado a 15 de novembro de 2025 em <https://dicionario.priberam.org/coronav%C3%ADrus>
- Cowan, K., Leeuwen, T. V., & Selander, S. (2024). Pandemic playthings: A multimodal perspective on toys and toy play in the time of COVID-19. *Global Studies of Childhood*, 14(1), 62-80. <https://doi.org/10.1177/20436106241233305>
- Dağdeviren Ertaş, B., Batmaz, O., & Kılıç, A. (2022). *Children's rights in the perspective of primary school teachers in the period of the COVID-19 epidemic*. *Participatory Educational Research*, 9(3), 207–225. <https://doi.org/10.17275/per.22.62.9.3>
- Delgado, A., & Muller, F., (2005). Em busca de Metodologias Investigativas com as crianças e suas culturas, *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 161-179.
- Delgado, P., Correia, F, Martins, T., & Azevedo, S. (2014). A educação social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas - Educação*, 3(1), 113-124. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p113-124>
- Desmurget, M., (2021). *A Fábrica dos Cretinos Digitais – Os perigos dos ecrãs para os nossos filhos*. Contraponto. 55-165.
- Di Leo, J., (1983). *Interpreting Children's Drawings*. Routledge. 45-196.
- Desinfecção. (s.d.) In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2025, <https://dicionario.priberam.org/desinfetar>

- Dutra, J. L. C., Carvalho, N. C. C., & Saraiva, T. A. R. (2020). Os efeitos da pandemia de COVID-19 na saúde mental das crianças. *Pedagogia em Ação*, 13(1), 293-301.
- Esser F, Baader MS, Betz T, et al. (eds) (2016) *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*. Routledge.
- Estevens, A., (2021). Como ficar em casa? Crise Pandémica e Crise na Habitação - Mulheres em foco. *Finisterra*, LVI(116), 251-253.
<https://doi.org/10.18055/Finis22099>
- Fernandes, N. (2005). “Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes”. [Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação]. Repositório Aberto da Universidade do Minho.2-131. <https://hdl.handle.net/1822/6978>
- Fernandes, N. & Barra, M. (2020). Trancadas em casa! As crianças fintam a COVID-19. *Sociedad e Infancias*, 4, 251-254. <https://doi.org/10.5209/soci.69719>
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759-776. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Fernandes, N., Sani, A. I., & Barra, M. (2022). “Miúdos co(n)vida”: Desenvolver pesquisa com crianças em tempos de pandemia COVID-19. *Cadernos CEDES*, 42(118), 248–258. <https://doi.org/10.1590/cc262470>
- Ferreira, M. (2003). “Os estranhos «sabores» da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim de infância”. In T. Caria, *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Edições Afrontamento. 149-166.
- Ferreira, V. (2018). *Entrevistas focalizadas de grupo – Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios*. In V.º Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas – Reflexividade e Ação (Atelier: Teorias e Metodologias de Informação. Associação Portuguesa de Sociologia. 102-106.
https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=14953
- Flick, U., (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa. Monitor. 77-148.
- Freire Ribeiro, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: revista de Educação*, 3, 17-26.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. p.76-78.
- Guinote, P., (2021). *Quando as escolas fecharam: Cadernos da pandemia*. Fundação Francisco Manuel dos Santos e Paulo Guinote. 22-52.
- Hertz, N., (2021). *O século da Solidão como restaurar as ligações humanas*. Círculo de Leitores. 40-253.
- Holt, L., & Murray, L. (2022). *Children and COVID 19 in the UK*. *Children's Geographies*, 20(4), 487–494. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1921699>
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.
- James, Allison (2008). Giving Voice to Children`s voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109, 261-272. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Autores Associados, 116, 41-59.
- Luísa, C. (2022). A educação social e os direitos humanos em tempos de pandemia. *Revista Portuguesa De Investigação Comportamental e Social*, 8(2), 1–14. <https://doi.org/10.31211/rpics.2022.8.2.268>
- Maletta, A. P., Ferreira, M. M., & Tomás, C. (2020). Infância em tempos de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas. *Linhas Críticas*, 26, 1–20. <http://hdl.handle.net/10400.21/13672>
- Martinerie, L., Bernoux, D., Giovannini-Chami, L., & Fabre, A. (2021). *Children's drawings of coronavirus*. *Pediatrics*, 148(1), e2020047621. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-047621>
- Martins, E. (2013). A Pedagogia social/ Educação social nos meandros da comunidade e da escola. *Educare educere*, 1, 5-24. <http://hdl.handle.net/10400.11/7834>
- Mattar, J., Loureiro, A., & Rodrigues, E., (2020). Educação Online em Tempos de Pandemia: Desafios e Oportunidades para Professores e Alunos. *Revista Interações*, 16(55), 1-5.
- Mendes, A., (2012). *O Educador Social em contexto escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/15473>
- Mendes, R., Lourenço, A., Pereira, B. & Martins, F. (2021). As crianças e jovens portugueses e a sua perceção da escola em contexto de confinamento social. In

- J. Marin, J. Torres, G. Garcia, & M. Soto (Orgs.), Hacia un modelo de investigación sostenible en educación. Dykinson. 871-878
<https://hdl.handle.net/1822/72300>
- Méredieu, F., (1974). *O Desenho Infantil*. Editora Cultrix. São Paulo.17-67.
- Magalhães, A., Alçada, (2018), *Livres e iguais os direitos humanos na escola*. Imprensa Casa da Moeda. Casa da Moeda. 30-33.
- Monteiro, A. (2010). *Direitos da criança: era uma vez...* Almedina. 7-58.
- Motta, R. (2020). "Anda lá fora": um olhar sobre as inter-relações, crianças, natureza e educação". [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto].
<https://hdl.handle.net/10216/129409>
- Nascimento, P. A. S. (2018). *Associativismo profissional: concepções e práticas dos/as Técnicos/as Superiores de Educação Social* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Científico da Universidade do Porto
<http://hdl.handle.net/10400.21/9527>
- Neto, C., (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto. 15-127.
- Neto, J. C. D. S. (2012). O compromisso ético do educador social. *Revista Lusófona de Educação*, 22(22), 55-67.
- Nobre, A., Mouraz, A., Goulão, M., Henriques, S., Barros, D., Moreira, J., (2021). Processos de comunicação digital no sistema educativo português em tempos de pandemia, 17(45). p.1-19. <http://hdl.handle.net/10071/22441>
- Nóvoa, A. (2020). *Dar tempo ao tempo* [Prefácio]. In R. Barros, P. G. Lima, & M. Azevedo (Orgs.), *Rumos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil: Um balanço comparado de políticas e práticas*. Editora IFRN. 8-11.
Consultado a 5 de outubro de 2025 em
<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1835/RUMOS%20DA%20EDUCACA%20-%20EBOOK%20-%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação e Sociedade*, 42, 1-16.
- Observatório das Desigualdades. (2020). *Fernando Diogo: Impacto da crise COVID-19 na pobreza em Portugal* [Entrevista]. Observatório das Desigualdades. Consultado a 10 de junho de 2022. <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/2020/06/01/entrevista-a-fernando-diogo/>

- Oliveira, P., França, M., Martins, E. (2011). A (in)visibilidade da cidadania infantil. I Seminário Internacional de Representações Sociais, subjetividade e educação, SIRSSE, X Congresso nacional de Educação – EDUCERE, 11206-11215.
- Olusoga, Y., Bannister, C., & Bishop, J. C. (2024). Infection or inflection? Reflecting on constructions of children and play through the prism of the COVID-19 pandemic. *Global Studies of Childhood*, 14(1), 26-41. <https://doi.org/10.1177/20436106241234356>
- ONU. (1989, 20 de novembro). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultado a 25 de junho de 2022. <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca-1>
- ONU. (Realizador). (2020). COVID-19 evidenciou necessidade de se proteger direitos humanos para todos [Vídeo]. ONU News. Consultado a 25 de junho de 2022 <https://bit.ly/3eTBDEh>
- Osório, A., (2020). Reflexões sobre tecnologia e educação em tempo de pandemia. In Martins, M., Rodrigues, E., A Universidade do Minho em tempos de pandemia: Tomo II: (Re)Ações. 212-220. <https://hdl.handle.net/1822/70228>.
- Pappamikail, L., & Delgado, L. (2021). Editorial - Educação Social: Diálogos entre a Formação e a Profissionalidade. *Revista Interações*, 17(56),1–10. <https://doi.org/10.25755/int.24515>
- Paulino. M., Dumas-Diniz, R., (2020). *A Psicologia da pandemia – compreender e enfrentar a COVID-19*. Pactor. Lisboa.113-206.
- Potter, J., Cannon, M., & Cowan, K. (2024). Children’s production of place and (third) space during COVID 19: Den building, filmmaking and the postdigital in the Play Observatory. *Global Studies of Childhood*, 14(1) <https://doi.org/10.1177/20436106241231810>
- Propagação. (s.d). In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* Consultado a 15 de novembro de 2025 em <https://dicionario.priberam.org/propaga%C3%A7%C3%A3o>
- Quarentena. (s.d.). In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Consultado a 15 de novembro de 2025 em <https://dicionario.priberam.org/quarentena>
- Quivy, R., Campenhoudt,I., (1995). *Manuel de Investigação em Ciências Sociais – trajectos*. Gradiva. (p.227-268).
- Robison, C. (2024). Ethical considerations of children’s involvement in school-based research: balancing children’s provision, protection, and participation rights. v.21, 3, 2-13. <https://doi.org/10.1177/17470161241272872>

- Rocha, C., Ferreira, M., & Emília, M. (2000). *Para uma sociologia da infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças*. In Associação Portuguesa de Sociologia (Org.), *Sociedade portuguesa: Passados recentes, futuros próximos: Actas do IV Congresso de Sociologia*. Associação Portuguesa de Sociologia. 1-7. <https://hdl.handle.net/10216/21517>
- Santos, C. (2017). Grupos focais: uma reflexão metodológica. *CIES e-Working*. 210-211. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/14533>
- Sarmiento, M. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas. *Imprópria. Política e pensamento crítico*. INUPOP, 2. 45-49.
- Sarmiento, M. & Trevisan, G. (2017). A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. *Educar em Revista*. Edição especial, 2, 17-34.
- Sarmiento, M. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*. Pelotas, 12(21), 51-69.
- Sarmiento, M. J., et al. (2020). Intervenção local com crianças e famílias face à pandemia COVID-19: ProChild CoLAB em Guimarães. In Universidade do Minho (Ed.), *Infância e pandemia: Relatórios de investigação ProChild CoLAB*. 67–95. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.24.4>
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade e Cultura*, 25, 183-206. <https://hdl.handle.net/1822/36753>
- Sarmiento, M., Pinto, M. (1997). “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo, as crianças: contextos e identidades”. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 9-30. <https://hdl.handle.net/1822/79715>
- Sebastião, L., (2008). *Educar com sentido no Horizonte de Teilhard de Chardin*. Estudos Gerais – Série Universitária. 53-56.
- Serrão, B., Trevisan, G., & Sarmiento, M. (2020). Crianças digital *influencers* no combate à pandemia do COVID-19. *Sociedade e Infância*, 4, 214-221. <https://hdl.handle.net/1822/66515>
- Silva, L. R. Campêlo da, Damaceno, A. D., Martins, M. da C. R., Sobral, K. M., & Farias, I. M. S. de. (2009). *Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente*. In *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul*

- Brasileiro de Psicopedagogia* (pp. 4554–4566). Curitiba, Brasil: Universidade Federal do Ceará. <http://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf>
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). Carta Ética. Instrumento de regulação ético-deontológica. Consultado a 10 de novembro de 2025. http://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDIO-2020_compressed.pdf
- Spyrou, S. (2023). A generative, critical childhood studies for uncertain times. *Child Studies*, (2), 13–18. <https://doi.org/10.21814/childstudies.4734>
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. *Social Relations in turbulent times RN04*, theme 7.1-16.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Atas do II Encontro de Sociologia da Educação. Educação, Territórios e (Des)Igualdades, Porto. APS.1-14.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? *Da Investigação às Práticas, II* (I), 118-129.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2014). Direitos da criança, brincar e brincadeiras. In C. Tomás & N. Fernandes (Eds.), *brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. Editora da Universidade Estadual de Maringá. 9-16. <https://hdl.handle.net/1822/64593>.
- Tomás, C., (2007). *Há muitos mundos no mundo ... Direitos das crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. 140-167.
- Trevisan, G. (2008), *Infância e Políticas Sociais, Seminário "Participação e redes"*. 1-11.
- Trevisan, G. (2014). “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade* [Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação]. Repositório Aberto da Universidade do Minho.72-162. <https://hdl.handle.net/1822/35121>
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação – metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4^o ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., Margarido, & Matos, R., (2021). *Ócio, jogo e brincadeira: mediação intercultural e intervenção social*. Afrontamento. 9-13.
- Vogl, S., Schmidt, E.-M., & Kapella, O. (2023). *Focus groups with children: Practicalities and methodological insights*. *Forum: Qualitative Social Research*, 24(2), Article 21. <https://doi.org/10.17169/fqs-24.2.3958>
- Widlocher, D., (1971). *Psicologia do desenvolvimento – Crianças – Desenho Infantil – Interpretação psicanalítica* (Z. Rocha, Trad.). Vozes. (Obra original publicada em 1929.) 8-106.

ANEXOS

| " | | | " |

ANEXO A. CONSENTIMENTO INFORMADO ÀS
CRIANÇAS

| | " | | " |

AUTORIZAÇÃO das CRIANÇAS PARA PARTICIPAR NO TRABALHO INVESTIGATIVO
"Ouvir a voz das crianças sobre os direitos da criança em tempos de pandemia – em mundos diferentes dentro da mesma cidade"

Eu _____ com ____ anos e aluno da escola EBI _____
frequentar o ensino de 1.º ciclo, turma de _____ autorizo e utilização dos meus dados, imagens e vídeos somente para fins académicos na tese suprarreferida. **(assinale com um X):**

- **A minha participação** no trabalho de investigação "Ouvir a voz das crianças sobre os direitos da criança em tempos de pandemia" implica o registo e tratamento dos dados pessoais recolhidos exclusivamente para os efeitos previstos no trabalho de tese e com respeito pelo cumprimento do Regulamento Geral de Proteção de Dados.

SIM NÃO

- **Queres receber informação** sobre este trabalho?

SIM NÃO Telemóvel / E-mail:

Data: ___/___/___

Assinatura: _____

Este documento deve ser assinado pela criança e devolvido à investigadora ou ao educador ou Mediador da Escola com a maior brevidade possível.

ANEXO B. AUTORIZAÇÃO DOS PAIS PARA A
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

| | " | | | "

AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO

No trabalho de dissertação "Ouvir a voz das crianças sobre os direitos da criança em tempos de pandemia – em mundos diferentes dentro da mesma cidade"

Eu _____ em representação do meu educando _____ menor de idade, a frequentar a escola _____ no ensino de 1.º ciclo, turma _____ autorizo (assinale com um X):

- > A participação do meu educando no trabalho de investigação "Ouvir a voz das crianças sobre os direitos da criança em tempos de pandemia", que implica o registo e tratamento dos dados pessoais recolhidos exclusivamente para os efeitos previstos no Projeto de tese e com respeito pelo cumprimento do Regulamento Geral de Proteção de Dados.

SIM NÃO

- > Que me contactem por telefone e/ou e-mail para partilha de informação sobre a participação do meu educando no projeto.

SIM NÃO

Tlf: _____ E-mail: _____

Data:

Assinatura:

Este documento deve ser assinado pelo Encarregado de Educação e devolvido ao educador ou Mediador da Escola com a maior brevidade possível.

ANEXO C. GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS
CRIANÇAS

| | " | | " |

Guião da Entrevista às crianças

Destinatários: Crianças do 3.º e 4.º anos de escolaridade (idades entre 8 e 12 anos)

Tópicos /Dimensões	Objetivos	Questões de direcionamento para as crianças
1. Introdução e Notas Sociográficas	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação da investigadora e das crianças• Apresentar o tema de estudo• Explicar o propósito da investigação	<ul style="list-style-type: none">• Qual o teu nome, e idade?• Tens irmãos? Se sim, quantos?• Vives com os teus pais?
2. Concepções sobre Direitos das crianças	<ul style="list-style-type: none">• Identificação dos direitos das crianças e compreensão sobre os mesmos• Compreender de que forma as crianças vivem os seus direitos• Identificar os direitos de participação e de lazer	<ul style="list-style-type: none">• Conheces os direitos das crianças?• Quais direitos conheces?• O que sabes sobre o direito de participação? E o direito ao brincar?• Como participas na escola?
3. Concepções sobre a pandemia da COVID-19	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer as vivências durante a pandemia da COVID-19• Perceber de que forma as crianças participavam na pandemia• Perceber como foi ter aulas em casa• Perceber como as crianças brincavam em casa em períodos de isolamento e/ou confinamento	<ul style="list-style-type: none">• Lembraste da pandemia?• Durante a pandemia ouviram o que tinhas a dizer?• Como é que participavas?• Durante o confinamento participaste nas aulas?• Como te sentias no confinamento?
4. Concepções sobre a pandemia da COVID-19 e os direitos das crianças	<ul style="list-style-type: none">• Perceção do respeito pelos direitos das crianças	<ul style="list-style-type: none">• Achas que os direitos das crianças foram respeitados durante a pandemia?

*

ANEXO D. GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS
PROFESSORAS

| | " | | "

Guião da Entrevista às professoras

Destinatários: Professora Coordenadora e professoras do 3.º e 4.º anos de escolaridade

Tópicos /Dimensões	Objetivos	Questões de direcionamento para as crianças
5. Notas Sociográficas	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso académico e profissional• Explicar o propósito da investigação	<ul style="list-style-type: none">• Há quantos anos é professora?• O que acha desta escola?
6. Concepções sobre a adaptação digital durante a pandemia da COVID-19	<ul style="list-style-type: none">• Compreender de que forma as professoras se adaptaram à escola online• Conhecer a forma como os professores conseguiam comunicar com os alunos nas fases de confinamento• Conhecer como vivenciavam os professores a escola digital e o teletrabalho com a sua vida pessoal	<ul style="list-style-type: none">• Como foi a adaptação ao digital?• Conseguia lecionar as suas aulas online?• Quais os maiores desafios que sentiu ao lecionar à distância?• Como era a gestão familiar com a telescola?• Que diferenças notou na aprendizagem e no envolvimento das crianças?• Como descreve o contacto entre escola, famílias e alunos durante esse período?• Considera que todas as crianças tiveram as mesmas oportunidades de participar nas atividades escolares?
7. Regresso às aulas presenciais	<ul style="list-style-type: none">• Perceber como foi a adaptação às aulas presenciais com as restrições impostas pela OMS	<ul style="list-style-type: none">• Foi fácil a adaptação no regresso?
8. Direitos das crianças	<ul style="list-style-type: none">• Perceção do respeito pelos direitos das crianças	<ul style="list-style-type: none">• Costuma falar dos direitos das crianças nas suas aulas?• Como aborda a CDC?

ANEXO E. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS
ÀS CRIANÇAS

|| ' ' | | ' ' |

ANEXO F. ENTREVISTAS À PROFESSORA

O primeiro grupo focal era constituído pela Ana, pela Cristina, pela Isa e pelo Hugo. Comecei por me apresentar, o meu nome é Carina, eu sou assim (mostrei a cara sem máscara). Senti que o papel da investigadora se cruzava com o papel da profissional e era impossível existir neutralidade nesta investigação, mas estava focada em conseguir dados investigativos que me ajudassem a chegar à objetividade que é necessária na investigação qualitativa nas ciências sociais.

Comecei com um grupo escolhido pela professora do quarto ano e ficámos numa sala onde costuma ser realizado o apoio aos alunos com necessidades especiais. Sentámo-nos em círculo e eu e quatro crianças começamos a conversar.

O Hugo estava de máscara e perguntei se ele queria mostrar a sua cara (ele esteve o tempo todo de máscara, mesmo quando as crianças já não precisam de usar máscara)

O Hugo mostrou a cara e sorriu.

Expliquei que vim à escola deles porque estou a fazer um estudo, a ouvir as crianças em tempos de pandemia sobre os seus direitos, os direitos das crianças. Perguntei se conheciam os seus direitos e recordaram que eles entraram na escola no primeiro ano e não existia pandemia (ano letivo 2018/2019), mas no segundo ano (ano letivo 2019/2020), as aulas foram interrompidas. E perguntei-lhes se eles se lembravam do início da pandemia.

Prontamente a Ana, a Cristina e o Hugo disseram: “Em março fomos para casa por causa da pandemia.

Investigadora: Vocês conhecem as duas realidades: primeiro estavam na escola sem máscara e quando voltámos para a escola tínhamos de andar todos de máscara. Lembram-se do início da pandemia de COVID-19?

A Cristina prontamente disse: “O início foi mais ou menos. Eu gostei imensamente.”

A Isa respondeu: “Eu não estava cá, estava em Cabo Verde, só vim agora em janeiro desde o ano (2022)”.

A Isa fez um desenho e eu perguntei como foi o início da pandemia em Cabo Verde. Tiveste escola no computador? E ela respondeu: “Não tive escola no computador, foram aulas, foi normal, ficamos na rua.”

A Ana e a Cristina prontamente comentaram: “Também somos de Cabo Verde, nascemos lá e depois viemos para cá.

E olhei para o Hugo e perguntei “como foi o início da pandemia para ti?” e ele respondeu: “para mim foi incrivelmente chato”.

Investigadora: Incrivelmente chato, por que é que dizes isso?

Hugo: “ninguém aqui estava habituado a usar máscaras. E depois nos primeiros dias ainda ficámos aqui na escola a ir todos com máscaras e não eram destas, nós podemos usar outras lá de pano que eram ainda mais sufocantes e então foi muito chato. Foi um bocado um bocadinho

melhor quando fomos para casa, porque aí, sim, já não tínhamos de usar máscara e depois quando voltámos no começo, quando voltámos, ainda era chato porque ainda tínhamos de usar máscaras, mas depois deixaram nós usarmos estas (máscaras cirúrgicas)”.

Investigadora: Agora usamos estas máscaras e é melhor, e como foi a escola em casa, tu lembras-te? Tinhas computador?

Hugo: “Eu usava tablets que eles deram, e quem não tinha como ter um tablet para casa eles (escola) deram. E então eu participava sempre. Só que aquilo era horrível, porque a internet falhava sempre na minha casa.”

Investigadora: Usavam dados móveis ou a rede de internet?

Hugo: “Às vezes não havia internet e tinha de usar os dados móveis, às vezes eu tinha de usar, senão não entendia nada e a rede de casa não é grande coisa, mas acho que me salvou a escola mesmo que a memória.”

Investigadora: Vocês começavam a escola no mesmo horário das aulas presenciais?

Hugo: “Acho que não. Acho que era um bocadinho depois porque tínhamos ainda o estudo em casa e era tudo em casa. A escola passava na TV e passava lá do terceiro ano, as aulas começavam um bocadinho depois que eram para nós vermos o estudo em casa”.

Investigadora: As aulas começavam depois do estudo em casa, isso? E vocês tinham escola o dia todo também, como se fosse aqui na escola? Ou tinham menos tempo?

Hugo: “Tínhamos tipo 01h30, porque era 01h30, depois de manhã tínhamos outra aula mais tarde, mas não me lembro se era bem assim ou se era só 01h00, 01h30 com uma aula”.

Investigadora: E para as outras alunas? Como era a escola?

Ana: “Em casa também, mas eu não fazia. Não via a escola na televisão.

Investigadora: E no tablet? Vias a escola no tablet?

Ana: “Isso sim, participava nas aulas e não faltava.

Cristina: “Eu via no computador, às vezes no tablet, mas o problema eram as minhas consultas”.

Investigadora: E como foram as tuas aulas em Cabo Verde, Isa?

Isa: “Em Cabo Verde a pandemia veio e deixamos de ter escola e depois quando abriu voltamos para a escola”.

Investigadora: E tiveram escola online?

Isa: “Não”.

Investigadora: Mudei de tema de conversa e perguntei: vocês conhecem os direitos das crianças?

Hugo: “Sim, nós até já fizemos um trabalho sobre isso. Temos lá expostos embaixo e não sei se tiraram, mas nós fizemos no computador sobre isso”.

Investigadora: E que direitos vocês conhecem?

Cristina: “Direito a ter uma casa”.

Ana: “Direito a brincar, direito de estudar”.

Isa: “Direito a ter um nome”.

Cristina: “Direito a reciclar, o direito à proteção, direito a estudar”.

Hugo: “Direito a participar”.

Investigadora: Vocês participam? De que forma vocês participam?

Hugo: “Eu e outra colega fazemos parte do grupo que é o “Aprender em círculo” e há os representantes, e depois há o conselho de alunos. No conselho de escola nós temos de escolher as coisas que vão acontecer na escola, como a festa de Natal. E depois toda gente leva uma coisa, um leva pipoca, outro leva comida. E é isso que é o direito a participar, é porque nós é que escolhemos o que vai ser a nossa festa de Natal. Nós temos esse conselho de alunos e nós decidimos e normalmente as turmas têm dois representantes, normalmente um menino e uma menina, vão até ao conselho de escola e não há só eles, mas também há um professor de AEC, a diretora, e também a representante do “aprender em círculo”.”

Investigadora: E os outros alunos também participaram?

Cristina: “Sim, eu participei na festa de Natal e até fui eu o Pai Natal”.

Investigadora: Conhecem o direito ao brincar? Sentiram esse direito respeitado na pandemia?

Ana: “Eu brincava em casa com as minhas bonecas, na pandemia”.

Hugo: “Eu só brincava com o telemóvel e isso era um bocado aborrecido.

Investigadora: E vocês sentiam saudades de ir para a rua, estar com os amigos?

Isa: “Eu estava em Cabo Verde e lá não havia aulas, andava sempre na rua.”

Hugo: “Nós brincávamos às apanhadas, mas não podíamos fazer muita coisa porque também não podemos estar e não podíamos correr muito por causa das máscaras. Temos de usar máscaras.”

Investigadora: Vocês acham que durante a pandemia foram respeitados os direitos das crianças?

Hugo: “Alguns, o direito a participar não foi respeitado.”

Investigadora: E o direito ao brincar?

Hugo: “Esse foi mais ou menos porque nós podíamos brincar nas nossas casas, mas não podíamos ir para o parque.”

Cristina: “Eu brincava na mesma na rua.”

Hugo: “Mesmo na escola virtual nós podíamos falar com os nossos amigos, pois há lá um chat e podíamos conversar.”

No final do primeiro grupo focal vieram dar-me desenhos que tinham feito, a Isa também tinha feito um desenho e partilhou comigo, as outras crianças do 3.º e 4.º ano não quiseram realizar nenhum desenho.

Segundo Widflocher (1976,p.9), “o desenho é tributário dos meios de expressão de que elas dispõem” e tal como os jogos são uma atividade que vai envelhecendo com o passar dos anos e que revela muito sobre a própria criança.

Também para Leo, D. (1985, p.44-46) A criança ao desenhar projeta desejos e tentativas de possuir objetos. A casa aparece frequentemente em desenhos espontâneos e é interpretada de acordo com o autor como uma influência significativa em suas vidas, “ao desenhá-las, ignoram que estão comunicando mais sobre si mesmas do que sobre o que desenharam.”

Ao receber estes desenhos, questionei-me como seria eu capaz de interpretar estas suas expressões artísticas. Decidi perguntar-lhes a razão do seu desenho, se sabiam explicar os seus esboços que a mim me pareciam joias raras que foram desenhadas neste tempo, por estas crianças que vivenciaram esta pandemia.

No terceiro dia em que fui à escola foi escolhido um grupo do terceiro ano constituído por quatro alunos: o Francisco, o José, a Rita e a Alice.

Comecei por me apresentar, falar sobre o meu estudo e o motivo de eu estar na escola deles, e o Francisco faz-me uma pergunta:

Francisco: “Oh! Professora, sabes como é que fizeram o COVID?”

Rita: “Foi na China”.

Francisco: “Eles comeram duas coisas”.

José: “Na China eles comem tudo, comem aranhas, pessoas, baratas”.

Investigadora: Interrompi para falar sobre a cultura, as tradições dos povos de todo o mundo e a diversidade gastronómica também. Expliquei-lhes que todos os países têm a sua própria cultura. E questionei se conheciam os direitos das crianças? E quais conhecem?

Alice: “O direito a brincar”.

Francisco: “O direito a estudar”.

José: “O direito a fazer o que quiser”.

Francisco: “O direito a comer”.

Investigadora: O que é para vocês o direito a participar?

Alice: “O direito a participar numa festa, numa discoteca. Acho que os direitos são bons para a mãe e para o pai.

José: “Participar é jogar andebol.

Investigadora: Durante o confinamento, como é que brincavam?

Alice: “A minha mãe é bombeira, por isso eu fiquei trancada em casa dois dias, sem fazer nada e depois ela descobriu que nós podíamos ir para outra escola e nós fomos.

A Alice quis explicar o seu desenho: “No meu desenho eu estou trancada em casa e o COVID anda à volta, depois o sol tem de ficar com máscara, a terra também tem de ficar em casa dela. O coronavírus é pequeno, mas com muita força e este é o coração que eu tenho e este é o papel que eu vou mandar para uma pessoa de que eu gosto”.

José: “No meu desenho diz “olha o coronavírus chegou, o governo disse que temos de ir para casa”.

Francisco: “Isto sou eu no tablet, esta é a professora.

Rita: “Isto é quando eu estava em casa e meti tudo dentro de casa.

Investigadora: No confinamento participavam nas aulas como?

Alice: “A professora mandava um e-mail para a mãe e depois dizia lá se nós íamos ter educação física e as coisas de que nós precisávamos”.

José: “E depois o professor dizia pega numa vassoura, numa toalha e numa cadeira, umas meias grossas.

Investigadora: E vocês participavam nas aulas assim?

Todos – “Sim”.

Investigadora: E no confinamento como brincavam?

Alice: “Eu brincava com o telefone e com o tablet e às vezes via televisão”.

Rita: “Eu só via telefone e brincava com as bonecas”.

Investigadora: ¿Cómo se sentiam en na pandemia?

José: “Preso em casa que era quando tínhamos COVID”

Francisco: “Eu nunca apanhei.

Investigadora: E o que vocês estão a achar da pandemia?

Francisco: “Estou a achar uma seca porque temos de usar máscara e eu odeio e não podes tirar nunca, só para comer e para beber água.

José: “Eu disse à minha mãe que não quero, mas ela obrigou-me a pôr a máscara.

Investigadora: Acham que os direitos das crianças foram respeitados durante a pandemia?

Francisco: “Não, não foram respeitados.

José: “Não foram”

Investigadora: Direito à educação houve e à alimentação também, e o direito ao brincar?

Francisco: “Não, não foi.

Investigadora: Talvez o brincar no digital seja uma nova forma de brincar?

Francisco: “Não é, só serve para viciar. Quando estamos no telemóvel a jogar, não estamos a brincar. De manhã antes de vir para a escola fico a ver vídeos.

Investigadora: E que é que vocês acham que faltou?

Rita: “Iremos para a rua, pois crianças gostam de brincar com pessoas e não ficar em casa.

José: “Faltou ir à rua”.

No quarto dia que fui à escola foi escolhido um grupo do terceiro ano constituído por quatro alunos: a Mariana, o Nuno, o Diogo e a Matilde.

Investigadora: Conhecem os direitos das crianças? E quais conhecem?

Mariana: “Ir para a escola, direito a estudar, a brincar”.

Nuno: “A ter uma família e uma casa, passear.

Diogo: “A ter pai e mãe”.

Matilde: “A brincar, a ter roupa”.

Investigadora: E conhecem o direito a participar?

Nuno: “A participar num grupo”.

Investigadora: Lembram-se quando a pandemia começou?

Mariana: “Foi em 2019.

Diogo: “Foi em 2020, pois pararam os jogos oficiais, pois em 2019 estávamos no jardim de infância e ninguém estava a dizer que havia pandemia, só em 2020 é que avisaram e nós estávamos no primeiro ano. Foram os chineses que fizeram, eles comem sopa com morcego, e ainda por cima foi frio”.

Nuno: “Eles pegaram em veneno de cobra com morcego e juntaram tudo e começaram a criar vírus”.

Diogo: “Agora alguns países têm mais COVID do que outros.

Mariana: “E está quase a acabar o COVID”.

Investigadora: Vocês fizeram desenhos da corona vírus...

Mariana: “Eu desenhei o computador, eu não tenho computador, mas eu desenhei no computador”.

Diogo: “O meu desenho diz: eu achei o ano de 2019 espetacular, porque não havia pandemia.

Nuno: “Isto é quando eu estava em casa com o COVID, a escola estava fechada e eu tive aulas online e o meu pai apanhou COVID e eu fiquei lá. A minha casa é alegre e tem flores. Isto foi quando eu estava em casa de férias. Aqui sou eu no meu quarto com a janela fechada.

Matilde: “Isto aqui é a minha casa, são os botões do computador.

Investigadora: No início da pandemia tivemos todos de ir para casa, e alguém vos ouviu?

Todos: “Não”.

Investigadora: E participavam? De que forma participavam?

Nuno: “Eu jogava com o meu tio. Eu nunca faltava às aulas.

Diogo: “Eu saltava e também ia para o parque na mesma. A minha mãe mora neste bairro há 13 anos e nós passávamos a grade porque nós queremos diversão no parque, a pandemia ainda

estava na China. Quando era junho de 2020, nós fomos para as colônias e íamos para as atividades, muito fixe”.

Investigadora: Durante a pandemia estivemos em confinamento. Qual era a diferença entre o confinamento e o isolamento?

Mariana: “Prisão, era uma prisão.

Diogo: “Isolamento era em casa.

Nuno: “No confinamento os policiais estavam em todo o lado e até na porta de casa”.

Diogo: “Isolamento é duas semanas.

Diogo: “No Natal de 2020 tivemos de ir para casa e depois ficamos em casa e a net caía”.

Matilde: “Eu na escola antiga tive aulas on-line com a minha professora, e eu gostei, pois gosto da professora antiga.

Nuno: “Primeiro nós voltamos para a escola e depois muita gente estava com COVID e tivemos de voltar para casa e ficamos muito muito tempo.

Diogo: “Durante o confinamento eu saía, a minha mãe deixava.

Matilde: “Eu ficava a olhar a tablet”.

Investigadora: Como é que vocês se sentiam no confinamento?

Nuno: “Eu ia para casa e pegava no telefone que a minha avó deu e depois ficava a assistir a bonecos”.

Mariana: “Eu comia, via TikTok e dormia, comia, via TikTok e dormia”.

Investigadora: Direitos das crianças na pandemia foram respeitados?

Mariana: “Não, eu queria brincar e não me deixavam fazer nada.

Diogo: “Houve direito a brincar, eu brinquei.

Matilde: “Quando o meu pai chegava, a minha mãe metia-me no quarto trancada. Por causa das minhas sobrinhas.

Mariana: “Eu queria brincar e a minha mãe não queria, e ela não estava nem aí.

Matilde: “Às vezes eu sentia-me muito furiosa porque o meu irmão me fazia muitas partidas”.

No quinto dia que fui à escola foi escolhido um grupo do quarto ano constituído por três alunos: o João, o Henrique e o Santiago.

Investigadora: Apresentei o estudo e depois questionei. Quais os direitos que vocês conhecem?

Santiago: “O direito a brincar”.

O direito a ter uma casa

Santiago: “Direito à privacidade”.

Santiago: “Direito à educação”.

João: “Direito à segurança”.

João: “Direito a ser respeitado”.

Santiago: “Direito à alimentação”.

Investigadora: E o direito à participação? Vocês conhecem este direito?

Santiago: “Sim, é participar em coisas que nós queremos.

Henrique: Participação é participar nos jogos, em atividades

João: “O direito a participar é mesmo que houver uma guerra nós podemos participar para tentar parar a guerra. Temos o direito de intervir, pois esses dois países assinaram um contrato a dizer que vão proteger a todo o custo as crianças, e já houve crianças a morrer e podemos intervir a dizer que não podem estar a fazer a guerra e vão ter de ouvir as vozes das crianças”.

Investigadora: O que é para ti a ouvir a voz das crianças?

João: Eu tenho opinião sobre tudo, e eu posso fazer um cartaz para toda gente ouvir e caso não ouçam, eu chamo a cavalaria, ou seja, chamo a polícia.

Santiago: E a tropa.

Investigadora: E o que querem dizer os vossos desenhos, como se sentiram com a pandemia?

João: “Eu senti medo quando o coronavírus apareceu, eu senti desespero por causa disto tud,o pois quase toda gente morreu. Eu senti felicidade porque a corona já estava a acabar porque começou a guerra e paz porque todos os países estavam amigos”.

Santiago: “Mas a Rússia está a estragar a vida de todos”.

No sexto dia que fui à escola teria um novo desafio, dado que o discurso das crianças estaria alterado por um acontecimento que tinha acabado de acontecer (fevereiro de 2022), a guerra entre a Rússia e a Ucrânia. O discurso do grupo focal anterior foi mais centrado na guerra e menos na pandemia. A comunicação social não parava de falar desta guerra. Foquei-me no tema em estudo e evitei falar do clima de medo de uma guerra tão perto da Europa.

O grupo focal desta visita foi escolhido pela professora, um grupo do terceiro ano constituído por três alunos: o Rodrigo, o Enzo, a Benedita e a Beatriz.

Investigadora: Apresentei o estudo e questioneei: o que vocês conhecem dos direitos das crianças?

Rodrigo: Direito a brincar

Enzo: Direito a respeitar

Beatriz: Direito a comer

Benedita: Direito a trabalhar

Investigadora: E o direito a participar conhecem?

Beatriz: Sim, é tipo o direito a participar em atividades.

Benedita: Direito a participar num concurso

Enzo: Eu já participei em dois concursos de música cigana, há um primo meu que canta muito!

Rodrigo: É um concurso de ciganos?

Enzo: Eu tenho três primos que cantam muito.

Investigadora: Vocês sentem que participam aqui na escola?

Rodrigo: Nós participamos aqui na escola no futebol e concurso de dança

Benedita: Nós participamos no concurso de dança

Investigadora: E falando da pandemia, sabem quando começou a pandemia?

Enzo: 2021

Benedita: 2019

Investigadora: Quando começou a pandemia, vocês estavam no primeiro ano, tinham entrado na escola em setembro e a pandemia começou em março. Como foi durante a pandemia?

Enzo: Eu estava no segundo ano, mas depois reprovei.

Investigadora: Foram às aulas online?

Benedita: Sim, fazia as aulas no tablet, a escola emprestou.

Investigadora: Vocês brincavam ao quê na pandemia?

Beatriz: Fazíamos ginástica on-line

Rodrigo: Íamos buscar coisas nossas como vassouras

Beatriz: Eu brincava à apanhada com os meus colegas e nós também jogávamos no tablet e fazia desenhos a copiar da tela

Investigadora: E no confinamento como se sentiram?

Rodrigo: Um bocadinho triste.

Rodrigo: Eu sentia-me triste porque não brincava com os meus amigos na escola.

Investigadora: Vocês acham que os direitos das crianças foram respeitados na pandemia?

Enzo: Eu acho que não porque eu dizia aos meus amigos para pôr a máscara por causa do COVID e eles não punham.

Rodrigo: Por isso é que tivemos COVID.

Investigadora: E gostaram de ter aulas on-line?

Rodrigo: Não, foi horrível, estávamos só a fazer graça e ficávamos só a mandar mensagens.

Investigadora: O que faltou durante a pandemia?

Rodrigo: Faltaram regras, eles desligavam as câmaras e ficavam só a brincar. Eu em casa estive a brincar com o meu irmão que é pequenino.

Investigadora: Gostam mais das aulas on-line ou presenciais?

Benedita: Aqui na escola, presencial.

Investigadora: O que gostaram de estar on-line?

Rodrigo: Ver Youtube, fazer tik toks.

No sétimo dia que fui à escola foi escolhido um grupo do terceiro ano constituído por quatro alunos: o Alexandre, o Bruno, o Rafael e a Maria.

Investigadora: Estou a fazer um estudo sobre os direitos das crianças. Vocês conhecem os direitos das crianças?

Bruno: Não, eu não sou adulto.

Maria: Direito ao brincar

Rafael: Tem direito a tudo

Alexandre: A criança tem direito a ir para a rua bem vestido

Rafael: Direito a jogar

Maria: Direito a estudar

Rafael: Direito a ter um animal de estimação

Investigadora: E vocês conhecem o direito a participar?

Bruno: Brincar

Investigadora: Com a pandemia tivemos de ir para casa e ter aulas em casa, como foi para vocês?

Bruno: Para mim foi mau

Maria: Para mim foi bom

Alexandre: Na minha opinião, foi fixe porque eu prefiro estar em casa.

Rafael: Havia alguns alunos que desligavam e saíam da escola virtual

Maria: Eu gostava da escola on-line

Investigadora: Como era o recreio no on-line?

Maria: Eu brincava em casa no computador

Bruno: Eu ficava 24 horas a jogar.

Investigadora: De que forma é que brincavam no confinamento?

Alexandre: Eu jogava à bola e lutava com o meu irmão.

Investigadora: Como é que vocês se sentiam no confinamento?

Alexandre: Eu jogava todo dia.

Maria: Eu não gostava de estar em casa, pois era uma seca.

Rafael: Eu não gostava de estar em casa, pois eu tinha saudades da escola.

Investigadora: Vocês acham que durante a pandemia os direitos das crianças foram respeitados?

Bruno: Não, porque ficamos em casa a relaxar.

Alexandre: Havia COVID 19 e as professoras decidiram nós ficarmos em casa

Investigadora: As professoras?

Rafael: Não, foi o presidente da Câmara.

Os desenhos das crianças...

Rafael: É o meu pai a trabalhar

Maria: Aqui é a casa, as asas da casa são vários COVIDs espalhados e uma pessoa com máscara e o COVID está perto e vai espalhar-se pela natureza e as folhas vão caindo.

Alexandre: É uma abóbora, sou eu no computador na pandemia, pois eu sou uma abóbora a mexer no computador.

No oitavo dia que fui à escola foi escolhido um grupo do quarto ano constituído por três alunos: o Tomás, a Gabriela e o Santiago que foi entrevistado pela segunda vez, só percebi isso durante

o grupo focal, pois os grupos eram escolhidos pelas professoras e eu confiei que elas não iriam enviar a mesma criança por duas vezes.

Não disse à criança para não pertencer e deixei-o participar.

Investigadora: Expliquei o tema em estudo e dei enfoque aos direitos das crianças e à pandemia.

Gabriela: Eu não tinha saudades da escola, tinha saudades da comida do refeitório, pois eu não gostava da minha comida em casa. Sentia muita falta da comida da escola.

Luís: Eu dormia tarde de propósito para não ir à escola.

Gabriela: Eu esqueci-me de tudo o que aprendi na escola on-line.

Luís: Eu achei a pandemia muito boa.

Investigadora: ¿Cómo se sentiam la pandemia?

Santiago: Eu me sentia muito triste na pandemia e era tão estranho como tínhamos aula de educação física.

Luís: O pior de tudo era o estudo em casa. Quando acordava, não queria entrar na aula, pois ficava de pijama e não me apetecia ir às aulas.

Santiago – A minha mãe dizia “troca a roupa que a aula vai começar”.

Investigadora: Em relação ao brincar, vocês brincavam?

Luís: Eu ia para a rua e não ligava à pandemia.

Luís: Eu desligava a câmara e ia jogar.

Investigadora: Uma coisa foi o confinamento e outra foi o isolamento, percebem a diferença?

Gabriela: Sim, o isolamento era só 5 dias e todos ficavam em casa.

Investigadora: Como é que brincavam no confinamento?

Santiago: Eu brincava com o cão, jogava playstation.

Luís: Eu via televisão.

Investigadora: Vocês gostam mais de brincar on-line ou na rua?

Todos – Na rua

Gabriela: Brincar online, nós não brincamos.

Santiago: Brincar online não é brincar, pois brincar é na vida real com os nossos amigos.

Investigadora: E durante o confinamento vocês participavam?

Luís: Para mim participar é como participar num jogo ou assim.

Gabriela: É participar num jogo, nas reuniões, no voleibol.

Luís: É participar em coisas que nós queremos.

Santiago: Na pandemia a máscara foi uma coisa horrível, pois só podíamos tirar um pouco da máscara para respirar, mas não conseguíamos. Foi uma coisa horrível.

Investigadora: E para ti, Gabriela, como foi a pandemia?

Gabriela: Já acabou a pandemia.

Investigadora: Já acabou a pandemia? E quando é que isso foi?

Luís: Acabou em 2021 na véspera de Natal.

Investigadora: E lembram-se de quando começou?

Luís: Foi a 1/1/2020

Investigadora: ¿De certeza?

Santiago: Se é COVID 19 começou em 2019

Luís: Foi em 2020 que chegou a Portugal. O COVID começou na China e vai dar a volta ao mundo e voltar para a China, também vai passar pela Rússia, pois ainda não passou lá e depois acaba. Vai dar a volta à fronteira e vai para a Rússia, pois ainda não afetou.

Investigadora: No Carnaval de 2020 ainda houve festa cá em Portugal, só na Páscoa é que não podíamos sair de casa por causa da pandemia.

Luís: Quero lá saber da pandemia sempre que aparecia a polícia, eu fugia, cada vez que eu ia para a rua sem máscara para andar de bicicleta com os meus amigos.

Gabriela: Eu fiquei sempre em casa, só a comer, e eu comia no almoço e repetia duas vezes e mais tarde comia.

Gabriela: É bom usar máscara.

Luís: Eu quando o COVID acabar vou juntar as máscaras todas e vou pôr no fogo.

Santiago: Eu concordo com a A9, pois quando o COVID acabar, toda gente vai usar máscara para ficar fraca e depois desaparecer.

Investigadora: Como é que foi ter escola em casa?

Gabriela: Foi horrível, foi seca. Eu na pandemia não tinha saudades da escola, o que eu mais tinha saudades era do refeitório e das comidas.

Luís: A aula online foi horrível, uma seca, parecia que estávamos a ver um filme de adultos.

Gabriela: Eu aprendi mais ou menos, pois eu me esqueci de tudo. Quando a minha professora me explica aqui na escola, eu percebo, mas no online não percebia nada.

Luís: Eu nas aulas online saía das aulas para ir comer.

Santiago: Eu na pandemia sentia-me muito triste. As aulas de educação física eram horríveis, a aula de estudo do meio foi horrível.

Gabriela: E o pior de todos era matemática do estudo em casa.

Investigadora: E os vossos desenhos? Gabriela, o que significa o teu desenho?

Gabriela: A cara triste é quando o COVID ainda não chegou e a cara feliz é quando o COVID já chegou.

Luís: Eu desenhei o meu cão, que depois a veterinária envenenou.

Investigadora: Mas o cão morreu, foi isso?

Luís: Sim.

No nono dia que fui à escola foi escolhido um grupo do terceiro ano constituído por quatro alunos: o Lourenço, o Vicente e a Beatriz.

Investigadora: A Carina está a fazer um estudo sobre os direitos das crianças. Vocês conhecem os direitos das crianças?

Beatriz: Eu não conheço.

Lourenço: Eu não, nunca ouvi falar.

Vicente: Eu sei, é quando as crianças querem fazer uma coisa, mas os pais não deixam. Um dos direitos da criança é ser livre para brincar, ser respeitado pelas suas opiniões e escolhas e ser ouvido pelos pais, muito importante. Nós até fizemos uns desenhos sobre o direito à paz.

Investigadora: Com a declaração dos direitos das crianças, as crianças passaram a ter os direitos à educação, ao brincar, e existe um dos direitos que é o direito a participar, sabem o que é?

Vicente: É participar numa atividade como esta que estamos a fazer consigo.

Investigadora: E com a pandemia como vocês viveram esses tempos?

Vicente: Foi muito aborrecido, pois ficava em casa o dia todo só no computador e doía-me muito a cabeça.

Lourenço: Eu estava sempre sozinho porque não posso brincar com os meus vizinhos.

Investigadora: Como foi estar no confinamento?

Foi horrível, ficava sempre em casa e senti-me bem triste no isolamento.

Investigadora: O que acharam das aulas online?

Lourenço: Eu adorei demais.

Vicente: Eu gostei. Eu brincava com o meu computador, o meu tablet e o meu telemóvel. Eu ficava com o pijama debaixo do fato de educação física.

Investigadora: Lourenço, explica-nos o teu desenho?

Lourenço: Aqui só falo da guerra que é aquilo que está a acontecer agora.

Vicente: Eu primeiro fiquei triste porque parti o meu telemóvel, e depois fiquei feliz porque me cantaram os parabéns nas aulas on-line e quando acabou a pandemia voltei para a escola e fiquei com muita vontade de estudar, pois voltei a ver os meus amigos e a minha vida ficou uma confusão.

Beatriz: Eu fiquei em casa e não podia sair e aqui é a polícia na porta da minha casa para ver se ninguém saía de casa e este sol é porque ninguém está a aproveitar o verão e o outro sol porque é de noite.

Investigadora: Como te sentiste en las aulas online?

Beatriz: Eu me senti muito triste mesmo.

ANEXO F. ENTREVISTAS À PROFESSORA
COORDENADORA

| " | | " |

Investigadora: Eu fiz algumas perguntas às crianças relativas aos direitos da criança e ao brincar. As perguntas para os professores são mais no sentido de perceber de que forma é que vocês trabalharam nesta adaptação ao digital.

Professora Filipa: Eu não dava aulas porque eu não tenho turma, não trabalhava com os miúdos online, tive uma ou outra vez não, porque além de coordenadora, eu dava apoio e dei umas três aulas. Muitas das crianças não entravam no online para as aulas.

O que é que eu acabei por fazer? Vir para a escola e o meu papel era essencialmente preparar tablets para eles poderem entrar nas aulas, pôr os códigos para eles entrarem na escola virtual para fazerem os trabalhos que eram propostos pelas professoras. Cheguei mesmo a pedir aos pais que tragam os meninos, tragam o tablet e eu trabalho com eles aqui, foi um trabalho mais direto, um trabalho de apoio.

Investigadora: O que acha desta escola?

Professora Filipa: Eu gosto de estar na escola, é um desafio grande. A minha grande dificuldade é não conseguir trazer ainda todas as crianças à escola. Há muitas faltas, muitas faltas mesmo, e vamos pedindo ajuda, mas nem sempre é fácil. Eu acho que os pais ainda não dão a devida importância que a escola deveria ter, sobretudo a etnia cigana e houve crianças que já ficaram retidas, porque realmente é difícil elas virem à escola.

Investigadora: Vocês emprestaram tablets para a escola?

Professora Filipa: Sim, emprestámos e eles foram usados para muitas coisas, mas não para as aulas pois tivemos de limpar os tablets porque tinham muitas coisas vídeos, vídeos de tik tok, danças, não eram brincadeiras de crianças. Não havia qualquer controle e eu acho que há muitas famílias que aquilo é natural, as meninas fazerem aquele tipo de e aparecer nas redes sociais, acho que para algumas famílias aquilo é muito natural. Sim, pronto, agora depois alguns também pronto a ver aqueles mais “malandrecos” que jogavam aproveitavam tudo o que tinham agarrado. Era tudo jogos “Fortnite”. Não é porque eles depois conseguiram entrar e houve muita coisa que veio danificada.

A maioria das crianças vem sozinha para a escola e eu pedia aos pais para os mandar para a escola que eu ajudo. Eles não vinham e houve muita gente que também se aproveitou da situação da pandemia para não os trazer à escola.

Investigadora: Como é que foi a adaptação digital?

Professora Filipa: Eu não domino muito, mas também não senti muita dificuldade, porque eram as coisas mais básicas. Eu senti que as professoras depois estavam mais dentro porque elas depois é que davam propriamente as aulas e que estavam diariamente a fazer.

Eu acho que era muito cansativo e muito trabalhoso para elas. Nem todas se adaptaram da mesma forma e estas minhas colegas preferiam estar na escola com os meninos do que estarem no online. Estas minhas colegas agora também tive conhecimento de outras colegas que gostavam mais de estar online.

Estivemos em teletrabalho, estávamos praticamente só naquilo. Depois eu comecei a vir para a escola e a ver que estas crianças e as famílias queixavam-se, pois tinham dificuldade em ensinar as crianças. Quando entregámos os quites, escrevíamos mesmo as palavras-passe para entrar aqui, púnhamos tudo logo na primeira página, olha só para e entrou logo não sei quê. Pronto. Mesmo assim, muitos deles não conseguiam e eu estava cá na escola a jogar e as pessoas que eu.

Investigadora: Via queriam era eles ver como é que era feita a comunicação com as crianças no online. Como assim? A Filipa chegava a falar com ela online. Não eram só as professoras. Sim, as professoras. Professoras. Sim, sim. E quais as suas? Foram nesse sentido que foi, os maiores.

Investigadora: Quais os maiores desafios?

Professora Filipa: Eu senti que houve alturas em que realmente perdemos por algum tempo a comunicação com as famílias, ou porque não atender o telefone e realmente houve grandes preocupações, quer da minha parte, quer das minhas colegas, porque nós não sabíamos o que é que se estava a passar em casa. Uma coisa que nós sabemos que vem a escola e sabemos o que se passa. Nós não sabíamos o que estava a acontecer, houve algumas sinalizações até para a CPCJ, etc.

Nós não sabíamos o que é que se estava a passar por cima das crianças. A nossa preocupação era se estas crianças estão a ser alimentadas, estão a ser cuidadas, porque quando eles vêm à escola nós damos o reforço do pequeno-almoço ou o almoço, portanto eles são alimentados. Nessa altura nós não sabíamos disso e felizmente a câmara tratou logo de fornecer refeições para as famílias irem buscar e não era só para os alunos, era para a família toda. Nós chegámos a ter 15 refeições só para uma casa, para uma família e a escola que entregava era feita aqui.

Investigadora: Como funcionava?

Professora Filipa: Era a nível de agrupamento, havia uma escola que estava aberta, e os pais e eu lá, nós lá e nós antes sabíamos quem é que queria e quem é que não queria e depois tinham de ir lá buscar as refeições à sexta-feira, levavam ao fim de semana a toda a gente? Pois era. Portanto é.

Investigadora: Temos de enaltecer bastante o papel da escola e da importância da escola na vida das crianças.

Professora Filipa: Eu acho que sim pois sem a escola como é que se tinha conseguido chegar às crianças? Eu acho que não.

Investigadora: E quando voltámos à escola, após o primeiro confinamento, estávamos todos de máscara. Não nos podemos tocar. O que é que sentiu?

Professora Filipa: Por um lado fiquei muito feliz porque voltei à escola, mesmo com a máscara, pois para mim estar em casa foi péssimo, mas depois também tínhamos os constrangimentos

como o sorriso, a dicção no primeiro ano e havia bastante distanciamento e não podíamos dar carinho.

Era desinfecção em tudo, não havia partilha de material, a mochila tinha de ficar na escola. Nós ouvíamos dos técnicos da saúde que é necessário usar máscaras, desinfetar as mãos, manter o distanciamento, eu sempre confiei muito na saúde.

Investigadora: Sente que aqui na escola as crianças foram vacinadas?

Professora Filipa: Não sei se foram todos., acho que houve muitos pais que passaram ao lado. Nós chegámos a ter miúdos que nos apercebemos que tiveram COVID e os pais mandaram-nos à escola. Houve um ou outro caso que os pais não cumpriram o isolamento. Isto depois, porque, depois, quando nós conseguimos controlar, nós controlávamos.

Nós aqui temos estes cuidados todos, eu sei que lá fora esses cuidados não existiam. Eles andavam todos juntos na rua, porque aqui não houve propriamente confinamento em casa. Fechados, foram poucos dos nossos alunos que tiveram fechados pois eles andavam a brincar e eles iam para as festas.

Investigadora: Os direitos das crianças fazem parte dos conteúdos programáticos, o direito a brincar e direito de participar, o direito às atividades culturais e artísticas de que forma são trabalhados em contexto escola?

Professora Filipa: Acho que somos nós que damos acesso à cultura, porque eles não saem do bairro. Através das visitas de estudo, nós trazemos contadores de histórias à escola, temáticas de nutrição e de saúde oral. Ontem na nossa festa de final de ano escolar fizeram uma peça de teatro intitulada “Dentes Brilhantes” para trabalhar a saúde oral.

A Câmara ajuda muito também, temos muitas saídas pago pela câmara municipal senão muitos deles não iam. Para eles o sair, o ir ao teatro não é importante, é mais importante ir ao café de manhã e eles trazem um lanche como um bolo do que garantir acesso à cultura.

Investigadora: Sentiu diferença entre o primeiro e o segundo confinamento?

Professora Filipa: O primeiro foi assim um bocadinho novidade, o que é que se está a passar, nós estávamos ali todos muito a apalpar. O que é que está a acontecer? O que é isto? E no segundo nós já sabemos que olha, é assim, há este vírus.

Investigadora: Durante a epidemia fomos assolados pela guerra da Ucrânia e eu acho que é impossível eu não tocar neste tema porque eu fiz oito focos grupos com eles e a guerra passou a ser uma nova preocupação para eles, que é uma crise, tal como a pandemia é uma crise. E sente que teve impacto nas crianças?

Professora Filipa: Sim, não comigo propriamente. Mas há uns colegas que foram partilhando o que eles sentiam e querem falar sobre o tema, eu acho que sim, também os afetou de alguma forma.

Sim, mas também os protocolos foram deixados, mesmo porque não é só a saúde que vai deixando somáticas. Deixamos de poder fazer essas coisas todas. Aprender também.

Investigadora: Qual o seu maior desafio neste momento enquanto professora?

Professora Filipa: Eu sinto e as famílias não dão a devida importância à escola. Acho que, às vezes, os despejam na escola porque lhes dá jeito. Às vezes é mesmo isso que eu sinto, porque hoje não me dá jeito. E nós temos uma criança que faz birra de manhã com os pais se levantarem para virem trazer a escola porque os pais dizem hoje não vais à escola.

Houve uma menina que ela queria vir e fez birra para os pais a trazerem à escola, aconteceu algumas vezes. E este é o meu grande desafio e é chegar às famílias. É fazê-las perceber o quanto a escola é importante.

Investigadora: Sente que a pandemia alterou a sua forma de olhar para a escola?

Professora Filipa: Há alturas que confesso que saio daqui saturada, como se tivesse muita energia que não me pronto. Os miúdos, muitos deles, vêm muito alterados na segunda-feira. Eu quando vim para esta escola já sabia a realidade destas crianças e que muitas destas crianças vivem em sofrimento com as famílias e se calhar a pandemia afetou ainda mais essa situação.

Há alturas em que eu confesso que saio daqui saturada. Nós trabalhamos em círculo e temos aqui algumas oficinas de muitas emoções, eu acho que para eles a escola é um escape para muitos deles.

ANEXO G. ENTREVISTAS À PROFESSORA DO
30 ANO

| " " | | " "

Investigadora: Nas perguntas que fizemos que fui usando a técnica de investigação dos grupos focais para as crianças mais tímidas serem mais estimuladas pelos alunos mais extrovertidos.

Professora Célia: Acho que valeu a pena não ser uma coisa individual com eles, mas consigo já acho que é diferente. Acho que cada um viu a experiência de uma maneira diferente, cada um viveu uma história diferente.

Investigadora: O que me move e parece que nesta investigação é perceber se eles conhecem os seus direitos e se conhecem o direito ao brincar e o direito a participar.

Professora Célia: Acredito que eles tenham dito que sim, porque nós trabalhamos esse tema. Até fizemos vários, vários trabalhos e vimos vídeos da UNICEF e tudo, acredito que eles se tenham lembrado.

Investigadora: Sim. Há quantos anos é professora?

Professora Célia: Vai fazer 20 anos. Estive aqui durante seis anos, sete em outra escola do mesmo agrupamento e agora estou novamente nesta escola há 3 anos. Neste momento sinto uma diferença, se calhar bastante grande, entre aquilo que era a escola antigamente, e o que é agora. Nalguns aspetos melhorias, noutros até retrocessos, Caso, por exemplo, das faltas na falta de assiduidade, de algumas situações de absentismo, pioraram nos últimos anos.

Investigadora: Com a pandemia?

Professora Célia: Sim, pioraram agora nestes últimos três anos.

Esta realidade vinha logo no primeiro ano. Eu senti isso assim que comecei a trabalhar aqui. Em várias famílias é recorrente, é uma situação que já se tem vindo a agravar, mas estou a falar que no geral do que tem acontecido em termos de disciplina. Acho que melhorou em termos de comportamento, mas piorou na assiduidade.

Professora Célia: A P3 lembra se de como é que começou a pandemia. Lembra se daquela fase da nossa vida?

Professora Célia: Aquele mês de março, eu estava aqui com a turma no primeiro ano, esta turma estava no primeiro ano.

Investigadora: Este estudo com este grupo é porque eles conheceram as duas realidades.

Professora Célia: Conheceram, nós iniciámos em setembro o ano letivo normal e em março fomos para casa e já não voltámos.

Investigadora: Nesse ano voltaram no dia 1 de junho.

Professora Célia: Não, no terceiro período, já não voltámos.

Investigadora: E como é que foi no primeiro ano passar do presencial para o online?

Professora Célia: Foi muito, muito complicado. Nós queríamos ajudar o mais que conseguíamos e era difícil. Muitas das famílias também não tinham os recursos, não conseguíamos sequer estabelecer ligações com elas. A escola disponibilizou os tablets, mas era difícil conseguir falar com as famílias.

Investigadora: Como é que geria essa situação das aulas?

Professora Célia: Nós começamos logo a articular com os encarregados de educação os trabalhos. Lembro-me que nós tínhamos aqui o centro de estudos que dava por vezes fotocópias. A professora coordenadora também veio várias vezes para a escola para ajudar. Vinha nessas situações distribuir, também vinha ajudar a entrar na escola virtual, íamos telefonando e muitas vezes falava diretamente com os alunos, pelo telefone, através dos pais. Era conseguirmos arranjar material para que todos tivessem tablets e internet pronto, porque também se disponibilizaram alguns routers de internet.

Investigadora: Foram muitos desafios?

Professora Célia: Foram vários desafios, eram tantas chamadas e, às vezes, nós estávamos dias inteiros a tentar contactar pais por telefone, para saber se têm internet em casa, se têm tablets ou não. Fazemos os pedidos de quem não tinha.

Professora Célia: Foi através da WebEx que dava as aulas. Era tudo muito difícil, principalmente nesta realidade. Eu lembro-me que primeiro que eu conseguisse arranjar e-mail de todos os pais para poder mandar os trabalhos, para eu poder dar o feedback também dos trabalhos, porque só nas aulas era pouco e às vezes ainda não estavam todos a entrar porque nem todos recebiam o link.

Eram telefonemas constantes, nós a tentar saber das crianças, crianças, e os pais, às vezes, a não atenderem, neste meio os números de telefone também mudam frequentemente.

Investigadora: Como foram as primeiras aulas online? A professora marcou uma primeira aula online e eles apareceram?

Professora Célia: Ao princípio apareciam poucos, por várias situações, e nós tentávamos ajudá-los, mas também não conseguíamos, porque nós, às vezes, vemo-nos via WebEx da parte de professor e não da parte de aluno e não conseguíamos ajudar.

Professora Célia: Era tudo muito difícil, e tinha alunos que faltavam, recorrentemente, ao online.

Professora Célia: Nessa altura era quando eles estavam mesmo naquele despertar da leitura, naquele já que era em março, quando se vê já se começa uma grande evolução.

Normalmente nós dizemos que assim, à medida que vamos caminhando mais para o final do ano letivo e quando eles estão a desabrochar, o mecanismo da leitura, a aquisição e foi mesmo nessa fase. Tive uma menina que já estava bastante bem e que depois não conseguia ter rede para as aulas e ia para a rua para assistir às aulas e em alguns senti que não avançaram pois também não eram cumpridores com os trabalhos.

Professora Célia: Nós tentávamos sempre telefonar e senti mais retrocessos. Tentar sempre ajustar as aulas ao máximo o que eles tinham disponível em casa.

Investigadora: Quanto tempo eram as aulas?

Professora Célia: Inicialmente 30, 40 minutos por dia, mas chegámos a ter duas horas, uma de manhã e outra de tarde. Fomos ajustando e todas essas decisões não foram decisões minhas, mas sim decisões do agrupamento.

Ainda tínhamos outro problema, que era a questão dos irmãos de terem de partilhar o mesmo tablete nós tínhamos de organizar para que as nossas aulas não coincidissem por anos.

E, às vezes, eles próprios não dizem “oh! professora, já sabe que tem a minha irmã já está aqui, o meu irmão eu tenho mesmo que desligar porque ele vai ter aula agora”. E era gerir os poucos recursos de materiais, era gerir com a parte digital que as famílias também por vezes não nos conseguiam ajudar, mesmo que quisessem, não tinham essas ferramentas digitais para os ajudar.

Era a dificuldade que tínhamos por vezes em contactar determinados encarregados de educação para depois conseguirmos chegar às crianças. E muitas vezes eu tinha de falar ao telefone a dizer-lhe o que fazer num exercício. Outros tiveram de vir aqui criar e-mails, era tudo um desafio.

Investigadora: E como foi a sua adaptação ao digital?

Professora Célia: Eu acho que até me adaptei bem tendo em conta, mas tinha um filho em casa, ele tem agora 13 anos, e na altura estava no quinto ano, mas pronto, ele tinha autonomia.

Investigadora: A professora conseguia dar aulas tranquilamente?

Professora Célia: Sim, eu conseguia dar aulas tranquilamente sempre porque o meu filho tinha autonomia e tinha conhecimentos e não precisava da minha ajuda para os seus trabalhos, nem para entrar nas aulas. Eu estava a usar o computador, ele tinha o tablet.

Investigadora: Sentiu que teve impacto nas aprendizagens?

Professora Célia: Houve alunos que não iam às aulas e alguns alunos desta turma estavam a desabrochar para as primeiras leituras. Eles não eram assíduos às aulas, não realizavam os trabalhos. Sim, porque nós, para além de eu mandar por e-mail, mas alguns não estavam a fazer e imprimimos aqui e deixávamos aqui para os pais virem levantar no horário estipulado.

Investigadora: Conseguiu fazer alguma aula com a turma toda?

Professora Célia: Poucas vezes. Eu deixava os trabalhos aqui na outra escola e quase sempre vinham levantar; ou quando não vinham levantar também não vinham entregar porque era para ser semanalmente também não vinham. E nós sabíamos, perguntávamos e sabíamos que não estavam a fazer. Portanto, é natural que não tenham evoluído nessas situações.

Foi esgotante, enervante e sei lá mais o que quer dizer. É uma experiência que ficou lá no passado e que espero não voltar a repetir, porque há um desgaste e uma preocupação muito grande no online.

As aulas eram muito difíceis on-line e nem uma simples aula de oficina coral conseguíamos ter pois nós tentávamos cantar ao mesmo tempo, mas os espaços da internet são diferentes e estávamos a ouvir uns a dizer uma coisa, outros a dizer outro e parecia que estávamos todos a conversar ao mesmo tempo em que estávamos. Portanto, até numa simples canção em nós tínhamos a roda rítmica que era o que nós utilizávamos aqui para o acolhimento às crianças. Eu tentei manter também no online, mas estas partes de lengalengas em conjunto coletivo não funcionam online. Às vezes eu falava e ouvia-me ao mesmo tempo, não funcionava.

Investigadora: Como é que era a comunicação com as crianças no online e quais os desafios?

Professora Célia: Eu estava sozinha na minha sala, portanto em todas as condições de silêncio. Preparava tudo o que precisava para a aula, portanto tinha ali tudo preparadinho para o mesmo, mas o mesmo não acontecia com certas famílias dos nossos alunos que eu pedia para escrever e diziam “não tenho aqui o caderno, agora não tenho aqui o lápis” e lá iam buscar e primeiro que voltassem era complicado.

Entretanto, outras pessoas na mesma divisão que acabam por distrair pessoas. Eles não conseguiam estar sozinhos numa divisão, havia irmãos, havia muito mais ruído, havia ruído das casas, pessoas que por vezes passavam. Também era mais difícil para eles estarem concentrados.

Investigadora: Sentiu que conseguiu chegar a todas as crianças no on-line?

Professora Célia: Senti que não consegui chegar a todos porque os pais também não facilitaram, não colaboraram e depois foram feitos relatórios à CPCJ e sinalizados a outras entidades para nos ajudarem.

Professora Célia: Houve crianças que nunca tiveram trabalhos escolares e a parte digital que não estava a funcionar com algumas famílias avançámos com papel e foram vários os meios de conseguir chegar às crianças, através de um familiar ou de um vizinho, não foi fácil, certos encarregados de educação não facilitaram o nosso trabalho.

Investigadora: Quando voltaram à escola a 1 de junho, após o primeiro confinamento, só passaram dois anos.

Professora Célia: Foi muito confuso pois no segundo ano deles houve um segundo confinamento e depois havia alturas em que nós estávamos na escola e tínhamos de ir para casa porque um professor testava positivo e a professora tinha estado com eles como a professora de ensino especial e então tínhamos todos de ir para casa, depois foram uns 15 dias depois houve outras alturas em que era confinamento geral.

Investigadora: Acredito que lá estar para eles seja ver os amigos ou rever os amigos e depois eles não se tocarem. Aquilo, sei lá, não sei. Como é que foi então na escola nessa altura? Eles tocavam se, mas brincavam um bocado que eu tenho, que eles eram crianças. É que chegou uma altura que não se conseguia controlar.

Professora Célia: Portanto, está a ver como eu estou? A minha impressão é que já foi há muito tempo mesmo. E foram fases difíceis, mais a questão do álcool gel que eu andava sempre a desinfetar as mãos.

Investigadora: E as crianças também colocavam?

Professora Célia: Sim, eles também punham sempre que entravam na sala. E agora ainda colocamos. Nós continuamos a fazer isso sempre que entram e quando voltar a entrar na sala depois do intervalo. E a questão da fila que nos guiávamos por um braço de distância.

E depois tínhamos a questão das bolhas também, que é muito confuso para nós. Esta escola esteve em obras e nós tivemos de ir para a escola do agrupamento e aí sim havia a questão das bolhas pois cada sala brincava num espaço sem interferir com os das outras salas.

E com a questão das bolhas nessa escola que era enorme, apanhámos dias também de chuva e tivemos de ficar na sala de aula.

Investigadora: O recreio era na sala de aula?

Professora Célia: Sim, enfim, tinha uma parte coberta, portanto podiam ir para o espaço da bolha, mas dava muito pouco espaço para eles brincarem. Quando estava bom tempo tinha espaço, mas foram tantas realidades, tantas realidades e tão diferentes!

E outro problema é que estes alunos não têm material e eu lembro-me que tinha de desinfetar tudo se um dia para outro, portanto, passava o tempo a desinfetar lápis, marcadores, lápis de cor. Os panos eu usava vários panos, ficavam ensopados de tanto álcool do spray desinfetante para desinfetar para depois ficar no dia a seguir.

E depois passávamos a plastificar tudo como os ficheiros para depois poder passar de uns para os outros, pois até os livros tinham de fazer quarentena.

Investigadora: Os alunos quando iam para casa por testar positivo tinham aulas?

Professora Célia: Sim, houve alturas em que estava com alunos na sala de aula e outros em casa. Estávamos sempre a adaptar-se a situações novas, gerir, adaptar e reformular. E houve várias realidades a acontecerem assim em simultâneo.

Investigadora: E os direitos das crianças? São abordados nas aulas?

Professora Célia: Sim, e fazemos vários trabalhos ao longo do ano. Sempre quando se faz a abordagem dos direitos também se faz dos deveres.

Investigadora: Como estas crianças brincam? Sentiu alguma diferença?

Professora Célia: A maioria destas crianças tem famílias numerosas, têm esta particularidade na questão do brincar, eles não se sentiam tão isolados como as crianças que são filhas únicas e que estavam sozinhas num apartamento sem ninguém para brincar, há aqui coisas boas.

Investigadora: Quais são os seus maiores desafios que sente atualmente enquanto professora?

Professora Célia: É muito conseguir chegar a eles mesmo estando na sala todos os dias, é difícil. Tenho muita diferenciação pedagógica, tenho a turma dividida em dois grupos, mas dentro desses dois são mais níveis ainda.

Investigadora: A professora reteve alunos?

Professora Célia: Não, no primeiro ano não houve retenções.

Investigadora: Essa decisão não é só sua, não é?

Professora Célia: Não, é sempre uma decisão com termos emocionais e em termos de estabilidade.

A questão das emoções é importante e nós até temos uma oficina das emoções para abordar esses temas.

Investigadora: Sente que a pandemia alterou a sua forma de transmitir os conteúdos?

Professora Célia: Penso que a pandemia nos modificou em tudo e na forma de transmitir os conteúdos também. Temos sempre de arranjar estratégias para aqueles que não estão a aprender. E sinto que eles passaram a valorizar vir à escola. Houve uma altura em que eles tinham muitas saudades da escola e eles fizeram desenhos lindíssimos no início e a alegria que sentiram ao voltar.

ANEXO H. ENTREVISTAS À PROFESSORA DO
4º ANO

| ' ' | | ' ' |

Investigadora: As perguntas que eu fiz foi, para ter uma ideia também daquilo que eu lhes perguntei. Como. Conheces os direitos das crianças? Quais é que conheces? Conheces o direito a participar? Se participas na escola e em casa? Como é que participas? Como foi o início da pandemia? De que forma foi o on-line como acelerador digital?

Professora Carla: Sim, os meninos da comunidade cigana, muitos usavam o tablet para gravar em redes sociais, mas continuavam a manter a relação familiar, continuavam a manter muita interação, que eles têm muito, e é um dos motivos de eles faltarem muito. Acho que os exemplos em casa são horríveis e, para muitos, a vida familiar é muito tóxica. Essa vida familiar tem festas, roubos, alguma criminalidade e não se valoriza nada, nada a escola. Nós tínhamos imensas faltas às aulas no on-line.

Investigadora: Quanto tempo eram as aulas?

Professora Carla: No digital as aulas eram de 45 minutos no primeiro ano. Como eu tenho quatro grupos de aprendizagem na sala, houve um grupo de miúdos que eu senti que estavam sozinhos em casa, porque os pais não trabalham com contratos e não puderam deixar de trabalhar.

E confidencialmente combinei com esses pais fazer horas extra; aulas extra, todas as manhãs. E esses miúdos, às vezes, eu entrava numa reunião às 17h00 e eles estavam lá. E eu dizia o nome deles: "ah! era só para ver se estavas aqui, para conversar um bocadinho". Mas dava-me pena porque estavam sozinhos o dia todo, algum vizinho ia lá espreitar, ou isso.

Não eram miúdos que estivessem sem segurança, mas os pais sentiam um bocadinho de ansiedade. Eram quatro.

Investigadora: E alguns deles falam mesmo que o pai sai às 05h00 para trabalhar. Eu cheguei a perguntar: mas como é que vocês acordavam?

Professora Carla: Havia alguns com despertadores no tablet. Havia um miúdo que tinha o tablet o dia todo ligado na aula e eu chamava-o e dizia: "Olha, eu vou ter uma reunião, desliga!" Porque ele às vezes não sabia bem.

Investigadora: A professora era uma companhia para eles?

Professora Carla: Sim, sim, mas não era só isso. Eu nas aulas deixava... quem quisesse no fim tinha cinco ou dez minutos para o recreio. Então eu desligava... Eu dizia: olha é recreio. Eu desligo o microfone e a câmara.

Investigadora: Como é que é o recreio, o recreio numa aula online?

Professora Carla: Eu dizia-lhes: olha, eu desligo o microfone e a câmara e não estou à frente do computador a ouvir a conversa, mas estou aqui ao lado a trabalhar, na mesa. Vejam o que dizem e se houver porcaria acabou o recreio.

Ficavam quatro ou cinco, iam buscar os peluches, mostravam e falavam assim à bebé, enfiavam-se debaixo da mesa e levavam o tablet.

Investigadora: Havia muitos, havia muitos sem tablet. Sentiu isso no início?

Professora Carla: A escola emprestou a todos.

Investigadora: Mas começaram logo a escola? Tinham todos tablet no início?

Professora Carla: Quando tudo começou eu tive um “feeling” que aquilo não ia ser só 15 dias e mandei trabalhos para um mês. O normal das férias da Páscoa, porque a primeira vez encostou as férias da Páscoa, mais 15 dias de trabalho. E depois houve ali uma semana ou duas em que arranjámos tablets, para todos.

Investigadora: Estavam no segundo ano?

Professora Carla: Estavam no terceiro ano... segundo ano... terceiro ano

Sim, estavam no fim do segundo. Sim, foi em abril, exatamente. Então emprestamos os tablets. Fui eu, com uma colega, organizámos isso para os pais virem cá buscar. Nós tínhamos imensos pais que a escola não conseguia contactos, principalmente a comunidade cigana. Quem não teve tablet nesse ano foi porque não conseguíamos contactar. E não vinham à escola.

Investigadora: E teve alunos nessa condição?

Professora Carla: Tive, eles eram 20 alunos, ainda ficam uns, tive dois ou três que não apareceram. Na segunda vez que houve confinamento foi pior porque nós tivemos de alertar a polícia para vários casos. Porque aí já havia computadores para os meninos que precisavam mesmo e eles não entravam.

E arranjámos almoço e os pais não compareciam. Então houve dois ou três casos que foi com convocatória da polícia para eles entrarem nas aulas. Porque aconteceu, não sei se se apercebeu no primeiro confinamento, morreu uma menina na zona do Oeste.

Investigadora: Foi uma menina que o pai a matou.

Professora Carla: Isso mexeu muito com toda gente e a escola não deu por nada. Normalmente é uma situação de perigo que a escola identifica. Não estando presencialmente, os meninos não aparecem. Às vezes assumíamos que eram problemas que os pais não queriam. E então... aí decidimos aqui que qualquer miúdo que não compareça durante uns dias nós avisamos a polícia e vai lá a casa e eles têm que... tem que tem de haver um paradeiro da criança.

Investigadora: Acha que a escola ganhou algum poder com isto da pandemia?

Professora Carla: Não. Foi péssimo. Foi muito mau, muito mau, muito mau para eles. Porque o que eu senti aqui, comparativamente a crianças da minha família, foi que: quando os pais conseguem ajudar e tiveram direito ao confinamento porque têm contrato, os miúdos evoluíram imenso porque 01h00 de estudo só com um miúdo, é mais do que um dia inteiro com 20.

Então aqueles com mais dificuldade... Por exemplo, eu não podia mandar trabalhos para imprimir porque eles ninguém tem impressora. Mandava muitos trabalhos por WhatsApp e no primeiro ano nós tínhamos de corrigir.

Investigadora: E eles preenchiam? Como?

Professora Carla: Quando era para escrever, mandavam foto por WhatsApp. E depois eu gravava a resposta, ou respondia a dizer... olha isto aqui não está bem...

Investigadora: Ou seja, faziam muito por WhatsApp também, acabam por usar muito o WhatsApp.

Professora Carla: Muito poucos, muito poucos. Muitos não faziam nada. Eu pressionei alguns pais para mandar. Uns diziam que sim. Houve uma mãe que disse que ele tinha de ficar com uma tia, e a tia não tinha possibilidade de ligar. Pronto, combinámos. Eu mandava os trabalhos. Até entreguei aqui em papel em alguns. Com alguma regularidade tinham de vir cá entregar. Uma vez por semana, de 15 em 15 dias. Mas depois uns pais faziam, outros não.

Investigadora: Conseguiu dar o programa do segundo ano?

Professora Carla: Não! Até porque esta turma aqui é mais fraca. Portanto, no primeiro ano eles não estavam ao nível de primeiro ano. No final do segundo ano, já estavam ao nível para aí do fim do primeiro ano. À exceção de dois ou três miúdos. Com quatro níveis, eu tenho um miúdo que só agora é que aprendeu a escrever o nome todo. Agora, no fim do quarto ano.

As aulas para o grupo inteiro não lhe diziam nada. Esse até pedi à mãe para faltar a algumas e eu compensei individualmente. Foi muito complicado. Tenho mesmo quatro níveis mesmo muito distintos. Tenho um nível de quarto, tenho um nível de se calhar um segundo já no final, mas são de português, língua não materna. Tenho um nível de início de terceiro ano e tenho um menino que só escreve o nome todo e mais quatro ou cinco palavras.

Investigadora: Mas ele não tem nenhuma necessidade especial?

Professora Carla: Tem, tem, tenho seis, com o que antigamente se chamava necessidades educativas especiais, agora chama-se currículo adaptado. Não é um currículo inteiro, mas tem adaptações curriculares. À distância ainda era pior. Porque em casa, um ambiente familiar é muito barulho, a vivência familiar é, é mesmo assim, culturalmente. Eles não têm papel e caneta.

Investigadora: Vocês têm muitos Africanos, não têm? Mas as crianças são portuguesas?

Professora Carla: São só três portuguesas.

Investigadora: Foi o que eu senti com o grupo. É muito diverso. A primeira pergunta que queria fazer era: há quantos anos é professora? E nesta escola?

Professora Carla: Há 22 anos professora. Há quatro nesta escola.

Nesta, é a escola onde eu mais gostei de trabalhar. É muito stressante e desafiante. Durante o dia passa-se em níveis de stress extremo e de estar a refilar e zangada. Mas depois há muitos tempos muito bons. Estive três anos num particular, num colégio de elite, mesmo, num colégio inglês. Mas prefiro o público. Esta escola é especialmente boa, tem uma equipa fabulosa e temos muitos projetos interessantes.

Investigadora: Sente que há apoio?

Professora Carla: Muito das colegas, é espetacular. Nunca trabalhei numa escola tão boa nesse aspeto, tão unida.

Investigadora: Sim, mas estou a falar do apoio da autarquia.

Professora Carla: Financeiro? Sim, mas também já trabalhei em escolas também da mesma autarquia... que em termos de colegas, havia muito mais pessoas, portanto a equipa era menos unida. Aqui gosto muito. Eu gosto da escola pública. Eu tenho experiência em Portugal e fora de Portugal. Eu gosto muito da escola, cá. Há muitas falhas...

Nós trabalhamos quase individualmente, por isso adaptamos tudo, com ou sem pandemia.

Sim, nunca levam trabalhos iguais. Ainda hoje eu estava a corrigir trabalhos e vi o quê...: dez ou 12 miúdos com trabalho todo igual e depois os outros é quase individual, diferente. Dá muito trabalho.

Mas é sempre adaptado. Em termos de estudo do meio, cada um trabalha os temas que quer, por exemplo, a trabalhar, autonomamente.

Investigadora: Há alguma pedagogia com que a professora se identifique mais? Algum método de ensino?

Professora Carla: Eu trabalho muito com metodologia de trabalho de projeto. Que é uma metodologia em que eles trabalham em autonomia. E é uma coisa que desenvolvi, que é o roteiro de trabalho autónomo: que são roteiros em que eu ponho, aquilo que eles querem... - mas não deu no ensino à distância.

O que eu quero é, imagine: o tema é os rios. Faço uma lista de coisas que vou perguntar no fim, que tem de saber a resposta; e tem de ter registado por escrito de alguma forma, que faça sentido, que esteja correto. E dou uma lista de sítios onde podem ser as respostas. Eles escolhem. E depois quando estão prontos, faço uma avaliação oral.

Quando eles dizem: estou pronto a ser avaliado, faço oral. Se não tiverem condições, têm de ir outra vez ver o tema. E depois quando dizem agora quero ser avaliado por escrito, são avaliados e têm uma nota.

Portanto quase não têm o programa todo do quarto ano, mas há alunos que fizeram tudo, e há alunos que fizeram para aí 30%. Se souberem fazer isto quer dizer que sabem procurar informação.

Investigadora: Aliás essa metodologia também vai de encontro a cada criança, ir ao seu nível. Isto por causa dos conteúdos programáticos, porque eu acho que houve de tudo, não é? Aqueles três meses entre março e junho, foi o caos. Eu até defendi na altura que devia ser um ano parado.

Professora Carla: Eu acho que devia ter sido. E no máximo eles teriam tido uma repetição de três meses em que podiam até consolidar e depois avançar.

Investigadora: Como é que foi a adaptação ao digital? Na pandemia, para si e para os alunos?

Professora Carla: Para mim foi fácil, eu trabalho muito em digital. Trabalhávamos em WebEx. Tivemos uma formação de 01h00 tal e eu como trabalho bastante com digital, já trabalhava, mas mesmo em termos pessoais, por isso depois é um bocado intuitivo, torna-se intuitivo, não custou muito. Não foi difícil.

Investigadora: E para eles? E ensinar online?

Professora Carla: Para eles houve ali uma semana de adaptação.

Eu estou a dar uma aula e está alguém a pôr corações, não é adequado, nem falar uns com os outros no chat. Depois aprenderam a responsabilizar-se, que é: se falas no chat, e não é para falar, és bloqueado no chat. Ou bloqueia-se para todos, que é o que se pode fazer, bloqueia-se para todos, e ninguém fala. Então chegámos a um acordo: quando acabasse a aula, durante uns segundos podiam pôr os sinais que quisessem: os corações, os “thumbs up”, e tudo o que quisessem. E podiam brincar no chat.

Investigadora: A aula era de pouco tempo, não é? Pelo que eu percebi era uma aula de manhã e outra à tarde, não é?

Professora Carla: No primeiro confinamento, foram só aos 45 minutos por dia. No segundo já foi duas aulas por dia.

Nem era todos os dias igual, porque depois nós tivemos de fazer horários para que irmãos tivessem aulas, pois uma família que tivesse um tablet, se tivessem três meninos, que, é muito frequente, tivemos que fazer um horário para que os três pudessem ir à aula. Para partilhar recursos. Portanto, nem era todos os dias à mesma hora. No segundo ano já tínhamos a escola virtual.

Investigadora: E sentiu que melhorou no segundo confinamento?

Professora Carla: Os miúdos que já estudavam e que se empenhavam aqui, empenharam-se em casa. Quem não tem apoio em casa, não. Não liam, não faziam mais coisa nenhuma.

Eles podem-me dizer, Professora, passe-me uma atividade na escola virtual sobre os músculos. E eu vou automaticamente faço, eles recebem no tablet que têm à frente, e fazem. Portanto, eu passei a conseguir fazer diversas atividades em escola virtual. Tem todos os temas do ano de escolaridade.

Investigadora: Mas é o quê, é uma app?

Professora Carla: É uma app. É um site da Porto Editora, que tem os manuais para o professor usar, e tem recursos, tem fichas, “quizes”, testes e tudo. E eles se querem ver um vídeo sobre a pele, dizem “professora, quero ver um vídeo da pele”, e eu mando, e aquele aluno tem acesso àquele vídeo. Mas sou eu que mando as coisas para eles verem... se há outro... se é um aluno a nível do quarto ano, mando quarto ano. Se é um nível, um aluno com dificuldades, se calhar mando a pele... a exposição solar, que é os cuidados a com a pele. Depende dos temas e dos alunos.

Investigadora: Sente que este quarto ano é um quarto ano diferente de outros quartos anos?

Professora Carla: Sim, mas na escola em que está, já seria. Nos colégios não há comparação, porque um colégio escolhe os alunos que lá tem. Um colégio, quase nunca tem crianças com necessidades educativas especiais, ou com dificuldades graves. Quando trabalhei na escola, eu trabalhei em Inglaterra dois anos, há uma assistente para cada professor em sala, portanto, os

miúdos com dificuldades ficam sempre com essa pessoa ou só com a professora. Aqui há apoio educativo, mas é incerto porque depende muitos fatores. E há uma pessoa faz não sei quantas salas. Aqui é diferente porque são miúdos sem estímulo nenhum.

Investigadora: Optei por este tema pois li um artigo sobre a crise de 2008. O artigo é de 2015, mas era sobre a crise de 2008 desenhada pelas crianças. E como estamos numa pandemia é agora a altura certa para as conseguimos ouvir as crianças. Assim que começou a guerra, nos últimos dois focos grupos, eles já só falam da guerra, e até parece que a pandemia já passou para eles.

Professora Carla: E aqui não passou muito, porque muitos pais continuaram a trabalhar, porque fazem limpezas, são cozinheiras sem contrato, trabalham nas obras... e há muitos pais que nunca trabalham, enfim, vivem do RSI, e então também continuaram em casa, com a mesma vida que tinham, com a diferença de que os miúdos não tinham de se levantar para vir à escola e não tinham os professores a falar.

E no primeiro ano, em que não tínhamos o contacto deles foi ainda mais complicado.

Investigadora: Como é que era a comunicação com as crianças no online?

Professora Carla: Não, não. Havia dois irmãos que se punham à luta em casa; outro chegava tarde à aula e perguntava o que estávamos a fazer, depois outro ia buscar o caderno e voltava a meio da aula; outro chegava tarde e perguntava o que é que estávamos a fazer quando já íamos a meio da atividade, e essa parte foi complicada.

Em termos de comunicação, eu fazia por telefone, por Whatsapp, com alguns, aqueles que demonstravam disponibilidade e interesse. Eu mandava mensagens, eles respondiam, eu mandava um trabalho, respondia a dizer “lê lá isto outra vez”, mas eram uma minoria.

Investigadora: O que é que sentiu que foi o seu maior desafio?

Professora Carla: Foi trabalhar com os professores do quarto ano do agrupamento. Nós tínhamos de planificar em conjunto e não dava para fazer, eles queriam uma planificação igual para as escolas todas, e não é possível quando vários miúdos não liam nem escreviam, nem os pais.

Há muitos pais que não conseguem ajudar, nem sabem como, pois, eles também não sabem.

Investigadora: Esta é a nossa realidade aqui nesta escola. Lá está, é completamente diferente para quem ficou em casa com os filhos e que até tinha um trabalho que se calhar se conseguia apoiar de alguma forma.

Professora Carla: Eu não pude ficar em casa porque senti que os miúdos iam perder muito.

Investigadora: E a nível pessoal foi fácil conciliar?

Professora Carla: Eu tenho uma filha de 2 anos e tinha chamadas e reuniões, às vezes, até às 19h00, todos os dias. Foi muito mais cansativo. Eu tive de ter o meu ex-marido a viver connosco outra vez para conseguirmos os dois trabalhar. Ele é professor também e trabalha em Inglaterra e funcionava de forma diferente. Ele ficou com o apoio informático, sem ser aulas diretas. Ele

ficava com a nossa filha durante o dia, trabalhava mais à noite e à noite estávamos todos juntos. Foi complicado.

Investigadora: Como é que foi gerir as coisas em casa?

Professora Carla: Eu vi-a a regredir, voltar a fazer xixi na roupa, não ir à casa de banho, aos gritos, depois aparecia-me a meio das aulas.

No segundo confinamento eu estava a dar aulas, ela já era mais crescadinha, já tinha percebido que naquele bocadinho eu estava no computador ou ficava a ver alguma coisa no telemóvel, ou a desenhar. Cheguei a ser interrompida a meio da aula com ela a dizer: “mãe podes limpar-me o rabinho?”.

Houve um dia que me apareceu toda nua saltou por cima de mim no meio da aula. Foi complicado.

Investigadora: Os desafios não são só com os alunos, também são em casa.

Professora Carla: Eu não conseguia ter ensino a distância com ela porque eu não tinha disponibilidade e ela não fez. Teve três ou quatro sessões, fez a sessão do dia da Mãe. O pai não fala português, portanto também não estava lá a fazer muita coisa, estava nas aulas de música uma vez por semana, fizemos karaté, e nas atividades com a educadora de infância deve ter ido a um terço. Mas pronto, foi o que consegui. Foi melhor que consegui.

Investigadora: E quando voltámos à escola após o primeiro confinamento, quais foram os maiores desafios que sentiu?

Professora Carla: Nós não viemos para aqui, a escola estava em obras, então fomos para outra escola do agrupamento e eu detestei estar lá, mas não pelos miúdos. Eu concentrei-me mais na adaptação ao espaço, e às pessoas que lá estavam e a conviver naqueles grupos. Tínhamos muitas saudades aqui do espaço e voltámos para cá. Com três meses já conseguimos ter as salas prontas.

Investigadora: Foi no segundo confinamento? Está a falar em setembro? Que já estavam eles no terceiro?

Professora Carla: Já não sei se foram dois ou três confinamentos.

Investigadora: Foram dois.

Professora Carla: Em setembro começámos noutra escola, só três meses letivos. E em janeiro viemos para aqui e só depois foi outro confinamento.

Investigadora: Tinha de estar de máscara, adaptou-se bem? Sentia que atrapalhava a comunicação?

Professora Carla: Não me custou a máscara, mas a comunicação era difícil claro. Eu sou professora de inglês e para explicar os tons tinha de baixar a máscara para eles perceberem algumas coisas. Eu até pedi aos pais para este ano todos os meninos trazerem máscara, porque temos uma criança que tem problemas de saúde graves e no ano passado esteve quase sempre em casa doente e todos ajudaram.

Investigadora: Há muitas crianças de máscara, certo? Já vi muitos com máscara.

Professora Carla: Os meus estavam todos. Por causa desse miúdo que estava a falar, e ele depois apanhou COVID e tem muitas sequelas, é um miúdo com uma imunidade muito frágil.

Investigadora: Como foi dar aulas de máscara? A diferença, sentia-se a diferença na assimilação dos conteúdos pelas crianças?

Professora Carla: Não senti, mas também nunca foi muito boa. Portanto, muito sinceramente nunca foi muito boa, não senti que como começámos a usar mais recursos digitais, isso até ajudou.

Investigadora: Os direitos das crianças são abordados durante as suas aulas?

Professora Carla: Nós fizemos várias atividades e fizemos até pósteres sobre os direitos e o dever associado. Já que temos uma casa, temos o dever também de a proteger, de a tratar de ajudar as outras casas. Fizemos até um curso online comigo e com a professora da biblioteca. E desenharam e os desenhos estão expostos lá em baixo nos pilares. Cada um tem um direito e um dever.

Investigadora: E o direito a brincar? E o direito a participar? Sente que se conseguiu manter estes direitos nos confinamentos?

Professora Carla: Menos, nos confinamentos menos. Porque havia muitos miúdos em casa com pais a trabalhar. Havia alguns que queriam trabalhar e que era um castigo para eles trabalhar em casa com os miúdos ali.

Houve alguns pais com quem eu troquei mensagens porque eu descobri muitos sítios para caminhar sem pessoas e isso troquei com alguns pais que me pareceram interessados. Esses sítios alguns conseguiram ir, outros não, depois houve uns pais que, no final, começaram a ir mais para a rua, começaram a ver que não havia ninguém no campo e iam para lá com os miúdos jogar, mas acho que eles sentiram mais falta até do que eu.

Eu muito rapidamente comecei a passear todos os dias, até para descontraír, porque com a pandemia eu estava a viver com o ex-marido.

Investigadora: Como acha que foi para estas crianças o brincar?

Professora Carla: O brincar para eles acho que foi muito digital. Mas a comunidade cigana não parou nada.

Investigadora: Sente diferença?

Professora Carla: Há muitos pais que trabalham muitas horas, portanto esses muitas vezes continuaram a trabalhar e não estão com as crianças. Alguns andam na rua a brincar e muitos miúdos andam sozinhos. Havia muitos em casa a ver televisão e nos tablets e nos computadores, porque eles têm acesso a esses recursos em casa.

Investigadora: Qual é o grau de literacia dos pais?

Professora Carla: Baixo. Eu tenho uma mãe que é licenciada, só, que é educadora de infância. Tenho duas que não leem, nem escrevem. E tenho mais que leem e escrevem muito mal, não

admitem, mas nota-se nos recados que escrevem, nas mensagens. Algumas destas mães vieram de Cabo Verde, portanto vieram já com uma literacia reduzida, com menos anos de escola por começarem a trabalhar cedo.

Investigadora: Houve uma menina que veio e Cabo Verde em janeiro? Achei interessante no desenho sobre a crise ela desenhou um coração e escreveu a palavra “amor”, para ela não houve confinamentos.

Quais é que são as principais diferenças que sentiu entre o primeiro e segundo confinamento?

Professora Carla: No segundo, tínhamos mais recursos digitais e tivemos mais tempo para falar com eles para explicar algumas coisas. No primeiro era tudo muito incerto, porque não sabíamos ao que íamos, quanto tempo... eu lembro-me de falarmos disto e pensar: se calhar vai durar até o verão. No segundo já sabíamos que isto ia durar muito mais tempo e no segundo confinamento os pais perceberam que não era opcional entrar nas aulas ou não. Eles tinham de entrar, pois, no primeiro confinamento eles faltavam às aulas. A primeira aula que dei eu tinha três alunos.

Investigadora: No primeiro confinamento havia o problema de eles faltarem às aulas?!

Professora Carla: Alguns, Sim. A primeira aula que eu tive tinha três alunos. Cheguei ao fim da semana tinha 11 ou 12. A turma agora tem 20.

Investigadora: Durante a pandemia fomos assolados pela guerra, e acho que é impossível não neste falar deste assunto. Ainda bem que comecei a vir ainda quando não havia guerra, depois percebi que houve aqui uma alteração no foco do que estava a acontecer.

Professora Carla: Nós falámos sobre isso e eles estão muito alerta ao que acontece. Até a minha filha com quatro anos estava super alerta e está sempre a perguntar-me porque que se fala na Ucrânia.

Aqui dou história e estávamos a falar das invasões romanas e eu estive a explicar-lhes que o que está a acontecer na Ucrânia é uma invasão. Portanto quando nós dizemos que os romanos foram o máximo, porque ganharam.

Os romanos fizeram o que os russos estão a fazer agora; houve morte, roubo, saque, violação, houve isso tudo. A história apagou a parte má e só nos deixou a parte boa. Quando falamos dos muçulmanos como os maus que vieram invadir, isso agora é um preconceito que nós temos, nós temos muçulmanos na sala.

Não que tenha sido melhor nem pior. Houve uma invasão, é má. Não veio salvar ninguém, veio ocupar o espaço. Agora, faz parte da história. E nós vangloriamo-nos agora porque temos muito de romano, ainda. Temos uma língua latina. O Deus... deixaram de ser politeístas, monoteístas, pronto. Tentei concentrar-me na parte da história e comparar a isso para entenderem que historicamente uma invasão não é uma vitória, mas ao mesmo tempo tentar que eles percebessem a parte mais factual que é: Porque é que a Rússia invade um país? Porque é que se invade um país? Tirar a parte da emoção que isso estava a estrangulá-los um bocadinho.

Investigadora: Foi o que eu senti!

Professora Carla: Porque é que um país invade a Ucrânia? Então o que é que há aqui? Então o que é que é... chama-se geopolítica... Para eles perceberem o que é que a parte geográfica traz à Rússia, e o que é que uma guerra vai apagar culturalmente? Depois aí explicar que há atrocidades na guerra e que os meninos que vêm de lá não vêm como eles estão... só a viver para outro país. São arrancados, que é uma coisa horrível.

E como é que isso no futuro vai afetar três ou quatro gerações? Essas pessoas vivem no desespero, refugiam-se em drogas, em álcool, em medicação para conseguirem sobreviver. E depois há muito mais porque é que não estão todos os países, então vamos boicotar a Rússia e não compramos, mas nós não conseguimos fazer isso sem sermos estrangulados economicamente.

Porque é que os preços vão subir, mas é uma escolha nossa se boicotamos, então nós vamos sofrer porque estamos a tomar uma posição contra a Rússia, mas ao mesmo tempo, não é a sério, porque senão íamos lá e atacávamos, não é? Porque é que isto é muito mais relativo do que parece? Ainda que seja uma coisa péssima, para eles perceberem que há muitas nuances e não é só os maus que tentam matar os bons, e os bons defendem-se. Não é bem assim.

Investigadora: Sim, até mesmo porque eles culturalmente ainda são muito ligados.

Professora Carla: E linguisticamente. Eu tenho uma amiga ucraniana que me diz que a mensagem que passa na Rússia, não é a mensagem que passa cá. E a internet tem um papel nisso, a televisão tem um papel nisso. É que nós estamos entre dois universos.

Investigadora: Sente que a nível do conhecimento, a internet tem aqui um peso? Eles, eles pesquisam?

Professora Carla: Pesquisam, estes que trabalham de forma autónoma é quase tudo pesquisado por eles, e eles têm de mostrar como é que lá chegaram.

Investigadora: Acha que isto baralhou um bocado a pandemia com a guerra? Sente que se baralhou um bocadinho na cabeça das crianças?

Professora Carla: Eu acho que eles nasceram numa fase muito conturbada. Este para eles é o normal, para nós é o novo normal, para eles é o normal. Na minha altura era a Jugoslávia. Era outra coisa. Agora é Croácia, é um sítio espetacular para ir, é Montenegro... Na altura era a Jugoslávia... e já foram outras. Eu acho que eles com a idade e com a maturidade para os que continuarem os estudos é que se vão aperceber da relatividade que isto tem, no futuro.

Investigadora: Sim, que é história.

Professora Carla: Passa a ser história, passa a ser um livro algures, num site qualquer. E depois...

Investigadora: Mesmo a pandemia... é história.

Professora Carla: Imagina que quando era pequena tive de usar máscara dois anos, não é? Ou pior. Imagina que eu quando era pequena só tive de usar máscara dois anos. Que isto pode ser o futuro, termos de usar todos. Na China há imensa gente que usa sempre máscara.

Eu estive na China três vezes. Quase toda a gente que conduz scooter anda de máscara e nós quando chegarmos àquele nível de poluição também teremos de usar.

Investigadora: Quais são os maiores desafios atualmente como professora?

Professora Carla: É gerir expectativas em relação ao programa que não consigo de forma nenhuma que todos façam e conseguir ter materiais suficientes para os miúdos todos; e conseguir dentro da sala de aula gerir quatro grupos diferentes aprendizagem.

Dois já é muito, quatro é quase impossível de fazer. E miúdos que vêm, alguns duas vezes por semana, três vezes por semana, pois faltam e os pais não entendem a necessidade de as crianças virem à escola.

Investigadora: O Professor Sarmento fala muito que a escola é lugar de excelência porque é o lugar onde eles passam mais tempo. E a escola é uma referência a nível das crianças.

Professora Carla: Deveria ser, sim. Aqui para alguns não é porque eles simplesmente não veem a escola como sítio positivo e os pais não sentem que a educação abre um caminho.

A comunidade cigana não sente isso. Eles são muito fechados culturalmente e eu acho que têm algum receio de abrir a cultura ao exterior, às meninas trabalharem, a conduzirem... Portanto, eu acho que também não veem benefício disso culturalmente. Então isto é uma opinião muito pessoal e, portanto, depois também não há valorização da escola, enquanto há pais que veem a escola como: eu quero que tu escolhas a tua profissão e não faças aquilo que aparecer como me aconteceu a mim.

Vais estudar para trabalhar, para ter uma profissão, para ter uma vida melhor que eu. Sinto muito isso aqui e sinto que há aqui os dois lados.

Investigadora: Sente que a pandemia alterou a sua forma de transmitir conteúdos, de ensinar?

Professora Carla: É mais digital, mas nós também temos um projeto que nos ajuda muito nisso. Fazemos mais jogo, fazemos rodas rítmicas na sala. Portanto a dinâmica da escola também ajuda e isso para mim foi quase ao mesmo tempo que a pandemia, porque eu, no primeiro ano em que trabalhei aqui na minha turma estava nos apoios, tinha um horário mais reduzido.

ANEXO I. ANÁLISE DE CONTEÚDO

| " | | " |

Este trabalho investigativo, no âmbito da Educação Social e Intervenção Comunitária, surge como um estudo que nos ajuda a conhecer as concepções de 28 alunos e 3 professoras da escola do primeiro ciclo estudada, acerca da pandemia e dos seus direitos durante a mesma.

Os seguintes quadros apresentam sistematicamente os resultados obtidos.

Tabela 4 *Vivências da pandemia da COVID-19 e ruturas do quotidiano*

Categoria: Vivências da pandemia da COVID-19 e ruturas do quotidiano	
Subcategoria: 1.1 Lembranças do início da pandemia	
Expressões utilizadas alunos	Ano de Escolaridade
Hugo diz “Em março fomos para casa.”	4.º
João diz “Eu senti medo quando o coronavírus apareceu, e senti desespero por causa de tudo, quase toda a gente morreu. Eu senti felicidade porque o COVID-19 já estava a acabar porque começou a guerra, e a paz porque todos os países eram amigos”.	4.º
Alexandre diz “Havia COVID-19 e as professoras decidiram nós ficarmos em casa”.	3.º
Beatriz diz “Eu fiquei em casa e não podia sair e aqui é a polícia na porta da minha casa para ver se ninguém saía de casa, e este sol é porque ninguém está a aproveitar o verão, e o outro sol é porque é de noite”.	3.º
Expressões utilizadas professoras	Ano de Escolaridade
Professora Célia diz “A nossa maior preocupação era saber se estas crianças estão a ser alimentadas, porque quando elas vêm à escola elas são alimentadas”.	3.º
Subcategoria: 1.2 Alterações na vida escolar	

Categoria: Vivências da pandemia da COVID-19 e ruturas do quotidiano	
Expressões utilizadas alunos	Ano de Escolaridade
Luís diz “O pior de tudo era o estudo em casa. Quando acordava não queria entrar na aula pois ficava de pijama e não me apetecia ir às aulas”.	4.º
Hugo diz “Eu usava tablets que eles deram, e eu participava sempre, só que era horrível porque a internet falhava sempre na minha casa”.	4.º
Isa diz “eu estava em Cabo Verde e lá não havia aulas, andava sempre na rua”.	4.º
Rodrigo diz “as aulas online foram horríveis, faltavam regras, os colegas desligaram as câmaras, e ficavam só a brincar”.	3.º
Expressões utilizadas professoras	Ano de Escolaridade
Filipa diz “Eu acho que era muito cansativo e muito trabalhoso para as crianças. As minhas colegas nem todas se adaptaram da mesma forma, e preferiam estar na escola a estar online” e acrescenta: “muitas das crianças não entravam no online para as aulas”.	Coordenadora
Carla diz “Normalmente numa situação de perigo a escola identifica. Não estando presencialmente os meninos não aparecem. às vezes assumimos que os pais não queriam”; “nós tínhamos imensos pais que não conseguia contactos”; “Quando os pais conseguem ajudar e tiveram direito ao confinamento porque têm contrato as crianças evoluem”.	4.º
Carla diz “Na primeira aula que dei tinha três alunos, cheguei ao fim da semana com 11,12. A turma agora tem 20”; “no digital as aulas eram de 45 minutos”.	4.º

Categoria: Vivências da pandemia da COVID-19 e ruturas do quotidiano	
Subcategoria: 1.3 Comparação de contextos (Portugal/Cabo Verde/outros)	
Expressões utilizadas alunos	Ano de Escolaridade
Isa diz “Eu não estava cá, estava em Cabo Verde só vim em janeiro deste ano (2022).”	4.º
Isa diz “Não tive escola no computador, foi aulas normal, ficamos na rua.”	4.º

Tabela 5 *Dimensões emocionais das experiências*

Categoria: Dimensões emocionais das experiências	
Subcategoria: 2.1 Emoções negativas (tristeza, aborrecimento, solidão)	
Expressões utilizadas alunos	Ano de Escolaridade
José diz “Sentia-me preso em casa, que era quando tínhamos COVID-19”.	3.º
Matilde diz “Eu às vezes sentia-me muito furiosa”.	3.º
Rodrigo diz “Eu sentia-me triste porque não brincava com os meus amigos na escola”.	3.º
Luís diz “Quando o COVID acabar vou juntar as máscaras todas e vou pôr fogo”.	4.º
Gabriela diz “Eu me senti muito triste mesmo”.	4.º
Expressões utilizadas professoras	Ano de Escolaridade
Filipa diz “A maioria das crianças vem sozinha para a escola, e acho que os pais ainda não dão a devida importância que a escola deveria ter.”	Coordenadora

Subcategoria: 2.2 Emoções positivas ou ambivalentes	
Expressões utilizadas alunos	Ano de Escolaridade
Alice diz “a minha mãe é bombeira, por isso eu fiquei trancada em casa dois dias, sem fazer nada, e depois ela descobriu que podia ir para a escola e fomos.”	3.º
Hugo diz “Às vezes não havia internet e tinha de usar os dados móveis, às vezes eu tinha de usar, senão não entendia nada e a rede de casa não é grande coisa, mas acho que me salvou a escola mesmo que a memória”.	4.º
Mariana diz “Eu me senti metade feliz, metade triste” e mostra o seu desenho.	4.º
Expressões utilizadas professoras	Ano de Escolaridade
Carla diz “como eu tenho 4 níveis de aprendizagem, houve um grupo de miúdos que eu senti que estavam sozinhos em casa, porque os pais não trabalhavam com contratos e não puderam deixar de trabalhar (...) dava-me pena porque estavam sozinhos o dia todo, algum vizinho ia lá espreitar. Não eram miúdos que estivessem sem segurança, mas os pais sentiam um bocadinho de ansiedade”.	4.º

Tabela 6 *Direitos vividos, negados ou reinterpretados*

Categoria: Direitos vividos, negados ou reinterpretados

Subcategoria: 3.1 Direito à educação	
Expressões utilizadas alunos	Ano de Escolaridade
Francisco diz “O direito a estudar”.	3.º
Maria, Mariana e Benedita dizem “fazia aulas no tablet, a escola emprestou”.	3.º
Santiago diz “fazia aulas no tablet, a escola emprestou”.	4.º
Cristina diz “o direito a estudar, direito a reciclar e direito à proteção”.	4.º
Isa diz “Não tive escola no computador, foi aulas normal, ficamos na rua.”	4.º
Expressões utilizadas professoras	Ano de Escolaridade
Célia diz “Nessa altura era quando eles estavam mesmo naquele despertar da leitura, estávamos em março que é quando já se começa a ver uma grande evolução. Normalmente dizemos que à medida que vamos caminhando para o final do ano letivo, e quando eles estão a desabrochar na leitura, a aquisição foi mesmo nessa fase. Tive uma menina que estava bastante bem e depois não conseguia ter rede para as aulas e ía para a rua e não conseguia ter rede para as aulas e alguns não avançaram muito”.	3.º
Subcategoria: 3.2 Direito ao brincar e à convivência	
Expressões utilizadas alunos	Ano de Escolaridade
Ana, Hugo, Gabriela e o Santiago dizem “O direito a brincar”.	4.º
Alice, Rita, Mariana, Rodrigo, Maria dizem “O direito a brincar”.	3.º
Ana diz “Eu brincava com as minhas bonecas”.	4.º

Hugo diz: “Eu só brincava com o telemóvel e isso era um bocado aborrecido”.	4.º
Hugo diz “Nós podíamos brincar nas nossas casas, mas não podíamos ir ao parque”.	4.º
Cristina diz “Eu brincava na rua”.	4.º
Alice, Rita e Maria dizem que brincavam no telemóvel.	3.º
Gabriela diz que brincava no telemóvel.	4.º
Mariana diz “Eu comia, via Tiktok e dormia, comia, via tiktok e dormia”.	3.º
Beatriz diz “Eu brincava à apanhada com os meus colegas e nós também jogávamos no tablet e fazia desenhos a copiar da tela”	3.º
Francisco diz “Não é, só serve para viciar. Quando estamos no telemóvel a jogar não estamos a brincar”.	3.º
Santiago diz “Brincar online não é brincar, pois brincar é na vida real com os nossos amigos”.	4.º
Isa diz “Eu estava em Cabo Verde e andava sempre na rua”.	4.º
Alice diz “Eu brincava com o telefone, e com o tablet e às vezes via televisão”.	3.º
Mariana diz “Eu queria brincar e a minha mãe não queria, e ela não estava nem aí”.	3.º
Diogo diz “Eu saltava e também ia para o parque na mesma, nós passamos a grade porque nós queríamos diversão no parque. Quando em junho de 2020 fomos para as colónias de férias íamos para as atividades, muito fixe”.	3.º
Expressões utilizadas professoras	

A professora Filipa diz “Somos nós que damos acesso à cultura, através das visitas de estudo, trazemos contadores de histórias à escola, temáticas de nutrição e saúde oral”.	Coordenadora
Subcategoria: 3.3 Direito à segurança e proteção	
Expressões utilizadas alunos	Ano de Escolaridade
Cristina diz “direito a ter uma casa”.	4.º
Nuno diz “ter uma família e uma casa”.	3.º
João diz “direito à segurança”.	4.º
Beatriz diz “direito a comer”.	3.º
Alice diz “o direito a participar, numa festa, numa discoteca. Acho que os direitos são bons para a mãe e para o pai”.	3.º
Mariana diz “Prisão, era uma prisão”.	3.º
Expressões utilizadas professoras	Ano de Escolaridade
Filipa diz “A minha grande dificuldade é não conseguir trazer todas as crianças à escola (...) eu acho que os pais ainda não dão a devida importância à escola (...) houve muita gente que também se aproveitou da situação da pandemia para não os trazer”.	Coordenadora
E acrescenta: “nós não sabíamos o que se estava a passar em casa, não sabíamos o que estava a acontecer, houve algumas sinalizações para a CPCJ porque nós não sabíamos o que se estava a passar”.	

Tabela 7 *Voz, agência e interpretação dos dados*

Categoria: Voz, agência e interpretação de dados
--

Subcategoria: 4.1 Capacidade de narrar e explicar a pandemia	
Expressões utilizadas alunos	Ano de Escolaridade
Diogo diz “Foi em 2020, pois pararam os jogos oficiais, pois em 2019 estávamos no jardim de infância, e ninguém estava a dizer que havia pandemia, só em 2020 é que avisaram e nós estávamos no primeiro ano”.	3.º
Diogo diz “Eu achei o ano de 2019 espetacular”.	3.º
José diz “No meu desenho diz: “olha o corona chegou”, o governo disse que temos de ir para casa”.	3.º
Expressões utilizadas professoras	Ano de Escolaridade
Célia diz “Por um lado fiquei muito feliz porque voltei à escola, mesmo com a máscara pois para mim estar em casa foi péssimo, mas depois tínhamos os constrangimentos como o sorriso, a dicção no primeiro ano e havia bastante distanciamento e não podíamos dar carinho. Era desinfeção em tudo, não havia partilha de material, a mochila tinha de ficar na escola”.	3.º
Subcategoria: 4.2 Comparações e leituras críticas	
Expressões utilizadas alunos	Ano de Escolaridade
Alice diz “O coronavírus é pequeno, mas com muita força”.	3.º
Isa diz “Em Cabo Verde a pandemia veio e deixamos de ter escola, e depois quando abriu voltamos para a escola”.	4.º
Expressões utilizadas professoras	

<p>Célia diz “Ao fim destes anos acho que melhorou no comportamento e piorou na assiduidade”; “Foi muito, muito complicado. Nós queríamos ajudar o mais que conseguíamos e era difícil. Muitas das famílias também não tinham recursos, não conseguíamos sequer estabelecer ligações com elas. A escola disponibilizou tablets, mas era difícil conseguir falar com as famílias”; “Ainda tínhamos outro problema, que era a questão dos irmãos de terem de partilhar o mesmo tablet e nós tínhamos de nos organizar para que as nossas aulas não coincidissem por anos”.</p>	<p>3.º</p>
--	------------