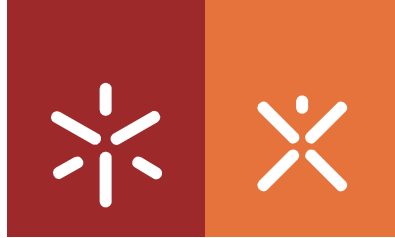




Maria Cristina Baptista Antunes

**Escola a tempo inteiro:  
perspetivas dos alunos sobre os seus  
quotidianos no contexto da pandemia  
COVID-19**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Maria Cristina Baptista Antunes

**Escola a tempo inteiro:  
perspetivas dos alunos sobre os seus  
quotidianos no contexto da pandemia  
COVID-19**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Estudos da Criança  
Especialidade em Infância, Cultura e Sociedade

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira**

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do Repositório da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-Não Comercial-SemDerivações CC BY-NC-ND

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

## AGRADECIMENTOS

Este é um dia verdadeiramente marcante.

Olhando para o percurso realizado é impossível não me deter em tantos, tantos percalços. Tudo o que foi vivido e como foi vivido. Tem sido um processo, dinâmico, com diversas investidas, caminhos, alguns sem saída, mas sempre com o olhar no dia de hoje.

E se a Tese ganhou fôlego e manteve o seu devir deve-se a um conjunto de pessoas que me deram a mão e estiveram presentes.

Antes de mais, não tenho palavras que possam expressar o profundo agradecimento ao Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira. Mais que um pilar, uma alavanca, acreditando sempre no projeto e na minha pessoa fazendo-me sentir parceira no desbravar e aquisição de conhecimento. Sabendo ouvir os meus silêncios e as minhas angústias, colocando um olhar, em perspetiva, de tranquilidade, e paz, naquele que é o círculo da vida.

A prima *Milucha* que tantas vezes me deu guarida e palavras de encorajamento.

O Diretor do agrupamento, os diretores de turma e os alunos que viabilizaram este estudo foram absolutamente determinantes para a obtenção de dados e partilha de experiências.

Ao Tomás e à Tina peças que possibilitaram a engrenagem, no dia a dia, na disponibilização de um local/espço onde fosse possível trabalhar.

À Isabel por, mais uma vez, ser o meu apoio na elaboração e revisão gráfica, há amizades intemporais.

À Amália que esteve sempre presente. Desde a companhia na elaboração das primeiras tabelas até ao acolhimento no seio familiar. Que me recebeu, num todo, proporcionando-me um aconchego imensurável.

Ao meu irmão Paulo que, nos últimos seis meses, me deu *espaço* e soube estar presente.

À minha família, privados de mim ao longo de vários meses e que me foram sempre animando, encorajando e compreendendo os silêncios e as ausências.

À Marta e à Sara a quem procuro deixar um legado de resiliência, persistência e de luta, pelos nossos sonhos. Que este seja um testemunho que transportem e dele façam troféu em cada conquista, em cada queda, em cada recomeço.

Ao Paulo, companheiro de sempre, com quem é sempre possível ir mais além. A *providência* que me permite olhar a vida pela positiva e ser eternamente criança.

A meus pais. Pela confiança, por estarem sempre presentes, por acreditarem em mim. Mas, sobretudo, a meu pai. Os seus últimos meses revelaram o Homem: resiliente, corajoso e de uma força incrível. A ele dedico esta Tese.

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **Escola a tempo inteiro: perspetivas dos alunos sobre os seus quotidianos no contexto da pandemia COVID-19**

### **Resumo**

COVID-19 é o nome oficial da doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, identificado pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China, no final de 2019. O vírus espalhou-se rapidamente por todo o mundo e a Organização Mundial de Saúde declarou a COVID-19 como pandemia, em 11 de março de 2020. A pandemia tornou-se o centro de preocupações e decisões, e também interesses, por parte de organizações internacionais, governos, empresas, diferentes tipos de organizações e instituições, públicas e privadas, e da sociedade, em geral. Termos como emergência, calamidade, quarentena, isolamento, confinamento, entre muitos outros, entraram nos discursos políticos e mediáticos e nas conversas do dia a dia, gerando medo, incerteza e mudanças obrigatórias de hábitos e comportamentos. O teletrabalho tornou-se a norma, tal como o ensino a distância, tornando-se claro que o impacto da crise não é apenas sanitário, mas também político, social e económico. A presente tese é fruto de uma investigação realizada em tempo de pandemia, assumindo a autora o duplo papel de investigadora e professora na escola onde se desenvolveu o estudo (escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico da cidade de Lisboa). O interesse pela temática surgiu no mestrado e pretendeu-se aprofundar a questão cerca de dez anos depois, com a particularidade de o estudo ser agora realizado com a “escola em casa”. O principal objetivo da investigação foi compreender o modo como a pandemia tem afetado a vida das crianças, a partir do seu próprio ponto de vista. A hipótese de trabalho foi de que a “escola a tempo inteiro” não consiste apenas numa política pública de ampliação da jornada escolar, para, no mínimo, 8 horas, que equivale a uma jornada laboral de pessoas adultas, mas, sobretudo, na reprodução da “forma escolar” em contextos e modalidades que vão muito além das fronteiras da própria escola. Em termos metodológicos, houve uma fase inicial de observação direta e de leituras sobre a temática, com carácter exploratório. De seguida, o principal instrumento de recolha de dados foi o inquérito por questionário, tendo-se procedido à análise estatística dos mesmos e também à análise dos dados obtidos nas respostas às questões abertas. Complementarmente, recorreu-se à análise documental, incidindo nos normativos legais e outros documentos oficiais difundidos em catadupa, dia e noite, no período da pandemia. Além de outros efeitos das políticas de urgência, os resultados dão conta do que as crianças fizeram em diferentes momentos, como o isolamento social e o confinamento, com destaque para a “escola em casa” e o brincar – a quê?, onde?, com quem? – e também em termos comparativos com o “antes da pandemia”.

**Palavras-chave:** Escola a tempo inteiro; Pandemia COVID-19; ensino a distância; quotidianos das crianças.

## **Full-time school: students' perspectives on their daily lives in the context of the COVID-19 pandemic**

### **Abstract**

COVID-19 is the official name of the disease caused by the SARS-CoV-2 coronavirus, which was first identified in the city of Wuhan, China, in late 2019. The virus rapidly spread around the world and the World Health Organization declared COVID-19 a pandemic on March 11, 2020. The pandemic has become the focus of concerns and decisions, as well as interests, for international organizations, governments, companies, different types of organizations and institutions, both public and private, and society in general. Words such as emergency, calamity, quarantine, isolation, lockdown, to name but a few, have seeped into political and media discourses and everyday conversations, generating fear, uncertainty, and mandatory changes in customs and behaviours. Remote working has become the norm, as has remote learning, making it clear that the impact of the crisis is not just health-related, but also political, social, and economic.

This thesis is the result of research conducted during the pandemic, with the author taking on the dual role of researcher and teacher at the school where the study was carried out (a 2nd and 3rd cycles primary education school in Lisbon). Interest in the subject matter first appeared during work on a master's degree dissertation, and our goal is to expand the original study, approximately ten years on, now in a “school at home” environment. The main objective of the research was to understand how children's lives were affected by the pandemic, from their own point of view. The working hypothesis was that “full-time school” does not consist only of a public policy to extend the school day to at least 8 hours, the equivalent of a work day for adults, but, most of all, that it entails the reproduction of the “school form” in contexts and modalities that reach far beyond the borders of school itself.

In methodological terms, the initial phase was comprised of exploratory direct observation and reading on the subject. Next, using a survey as the main data collection instrument, a statistical analysis of its results was carried out, as well as analysing data obtained from replies to open questions. In addition, document analysis was also used, focusing on the host of legal regulations and other official documents that were issued, day and night, during the pandemic period. Along with other effects of emergency policies, the results show what children did at different times, such as social distancing and lockdown, with emphasis on “school at home” and play – what?, where?, with whom? –, including comparisons with “before the pandemic”.

**Keywords:** Online teaching; Full-time school; COVID-19 pandemic; Students' perspectives.



## Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – A PANDEMIA COVID-19 EM PERSPETIVA HISTÓRICA E SOCIOLÓGICA .....	13
1.1. A COVID-19 e outras pandemias: uma perspetiva histórica .....	13
1.2. Pertinência da abordagem sociológica no contexto da pandemia .....	21
1.3. A pandemia e a aceleração do processo de digitalização da educação .....	29
1.4. Abordagens sociológicas da infância e das crianças .....	39
1.4.1. A Sociologia da Infância .....	39
1.4.2. Leituras críticas do “Novo Paradigma” da Sociologia da Infância .....	42
1.4.3. A infância e as crianças na investigação em tempo de pandemia COVID-19.....	47
CAPÍTULO II – A ESCOLA A TEMPO INTEIRO ANTES E DURANTE A PANDEMIA: A SALA DE AULA EM CASA .....	55
2.1. O tempo em educação: tempos sociais e tempos escolares .....	55
2.2. O programa Escola a Tempo Inteiro em Portugal.....	64
2.2.1. Gênese e desenvolvimento do programa ETI.....	64
2.2.2. Olhares avaliativos e investigativos sobre o programa ETI .....	69
2.3. Políticas de ampliação da jornada escolar: uma tendência global .....	74
2.4. Aprendizagem ao Longo da Vida e Sociedade Totalmente Pedagogisada .....	89
2.4.1. Aprendizagem ao Longo da Vida: ‘do berço ao túmulo’ .....	89
2.4.2. A Sociedade Totalmente Pedagogisada.....	97
2.5. A ‘forma escolar’, a relação escola-família e o ‘ofício de aluno’ a tempo inteiro .....	100
2.5.1. A ‘forma escolar’ e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem.....	100
2.5.2. A relação escola-famílias e o ‘ofício de aluno’ a tempo inteiro .....	102
2.6. A escola continua a tempo inteiro durante a pandemia: a sala de aula em casa .....	109
CAPÍTULO 3– CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DO ESTUDO .....	117
3.1. Breves notas sobre o contexto escolar onde se desenvolveu o estudo .....	117
3.2. Percurso e opções metodológicas .....	122
3.3. A fase exploratória do estudo e a construção do primeiro questionário .....	127
3.4. A construção do segundo questionário.....	132
3.5. A análise documental .....	136
CAPÍTULO 4 – A TURBULÊNCIA DAS MEDIDAS POLÍTICAS EM TEMPO DE PANDEMIA: ANÁLISE DOCUMENTAL .....	140

4.1 O país e a escola em três estados: alerta, emergência e calamidade .....	142
4.2. De Wuhan ao Estado de Alerta: 31 de dezembro de 2019 a 13 de março de 2020 .....	147
4.3. Do Estado de Alerta ao Estado de Emergência: 13 de março a 9 de abril para 18 março a 2 de abril .....	149
4.4. Do 1º Estado de Emergência ao arranque das aulas do 3º período – de 2 a 20 de abril..	157
4.5 Desconfinamento – 4 maio .....	168
<b>CAPÍTULO 5 – A EXPERIÊNCIA DE CONFINAMENTO: RESULTADOS DO PRIMEIRO INQUÉRITO</b> .	<b>181</b>
5.1. Tarefas escolares realizadas em casa em tempo de confinamento.....	183
5.2. Acesso e uso de meios digitais para a realização de tarefas escolares .....	185
5.3. Brincar e realizar outras atividades além das tarefas escolares .....	188
5.4. Apoio no “ensino a distância” no espaço familiar .....	190
5.5. O que gostei mais de fazer nas “férias” foi ... ..	190
<b>CAPÍTULO 6 – VIVÊNCIAS E MEMÓRIAS SOBRE ANTES E DURANTE A PANDEMIA: RESULTADOS DO SEGUNDO INQUÉRITO</b> .....	<b>194</b>
6.1. Racional do segundo questionário .....	194
6.2. Apresentação e análise dos dados.....	198
6.2.1. Tempo de Isolamento Social (IS) .....	203
6.2.1.1. Com quem brincavam, em casa.....	205
6.2.1.2. Com quem brincavam, online .....	206
6.2.1.3. O que faziam, em casa .....	206
6.2.2. Tempo de Desconfinamento (D) .....	207
6.2.2.1. Com quem brincam, em casa / online.....	210
6.2.2.2. O que fazem, em casa.....	211
6.2.2.3. O que fazem, em casa, no período de desconfinamento, em comparação com o que faziam no período de isolamento social .....	211
6.2.2.4. Com quem brincam, na rua .....	213
6.2.2.5. O que fazem, na rua .....	215
6.2.3. Tempo Antes da Pandemia (AP) .....	216
6.2.3.1. Com quem brincavam, em casa.....	216
6.2.3.2. Com quem brincavam, online .....	217
6.2.3.3. O que faziam, em casa .....	218
6.2.3.4. O que faziam, na rua .....	219

6.2.3.5. Com quem brincavam, na rua.....	220
6.2.4. Análise dos dados considerando o sexo e a idade dos respondentes .....	222
6.2.5. Uma síntese .....	229
6.2.6. Análise comparativa dos dados .....	235
6.2.6.1. Com quem brincam/brincavam, em casa .....	236
6.2.6.2. Com quem brincam, online.....	238
6.2.6.3. Com quem brincam/brincavam, na rua .....	240
6.2.6.4. A que brincam/brincavam, em casa .....	243
6.2.6.5. O que fazem/faziam, na rua .....	247
6.2.6.6. Comparação em função das variáveis sexo e idade .....	250
6.2.6.7. Vontade de sair.....	251
6.2.6.8. Mudanças ocorridas no dia-a-dia, com as aulas à distância? .....	252
6.2.6.9. Comparação entre os resultados dos inquéritos da EM e da APEE.....	260
6.3. Uma síntese global .....	265
CONCLUSÃO.....	268
REFERÊNCIAS.....	278
ANEXOS.....	307

## Índice de Figuras

Figura 1 - Tarefa de Português para os primeiros dias do 3º período .....	137
---	-----

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Taxa de cumprimento das tarefas 2º ciclo .....	119
Gráfico 2 - Taxa de cumprimento das tarefas 3º ciclo .....	119
Gráfico 3 - Percentagens das respostas à questão: “Tive tarefas nas seguintes disciplinas (13 a 27 março)” .....	183
Gráfico 4 - Percentagens das respostas à questão: “Quantas tarefas tiveste, ao todo, nas duas semanas .....	184
Gráfico 5 - Percentagens das respostas à questão: “Quantas horas trabalhei, por dia, em tarefas escolares?” .....	185
Gráfico 6 - Percentagens das respostas à questão: Tenho computador /tablet disponível para utilizar, no tempo necessário, para fazer as tarefas?.....	186
Gráfico 7 - Percentagens das respostas à questão: “Consigo fazer as tarefas escolares no meu telefone/smartphone?” .....	187
Gráfico 8 - Percentagens das respostas à questão: Gosto de fazer as tarefas escolares através das tecnologias digitais. ....	187
Gráfico 9 – Percentagens das respostas à questão: Realizei as tarefas escolares e ainda tive tempo para brincar todos os dias. ....	188
Gráfico 10 – Percentagens das respostas à questão: “As minhas brincadeiras”.....	189
Gráfico 11 – Percentagens das respostas à questão: “Durante estas duas semanas...” .....	189
Gráfico 12 – Durante o Isolamento Social, em casa. ....	205
Gráfico 13 – Atividades realizadas, em casa, no IS.....	207
Gráfico 14 – Durante o Desconfinamento, em casa.....	210
Gráfico 15 – Atividades mais realizadas durante o Desconfinamento, em casa .....	213
Gráfico 16 – Relação de Atividade na rua com somatório de discordância e nem concordo nem discordo. ....	214
Gráfico 17 – Antes da Pandemia COVID-19: “Com quem brincavam, em casa”.....	217
Gráfico 18 – Antes da Pandemia COVID-19: “Com quem brincavam, online”. ....	218
Gráfico 19 – Antes da Pandemia COVID-19: atividades realizadas, em casa. ....	218
Gráfico 20 – Antes da Pandemia COVID-19 : atividades realizadas,na rua. ....	219

Gráfico 21 – Níveis percentuais de discordância (DT + D) .....	236
Gráfico 22 – Níveis percentuais de concordância (C + CT) .....	236
Gráfico 23 – “Com quem brincam/brincavam, online” - Discordâncias totais, nos três momentos: IS, D e AP.....	238
Gráfico 24 – “Com quem brincam/brincavam, online”. Concordâncias totais, nos três momentos: IS, D e AP.....	239
Gráfico 25 – Somatório das discordâncias, em percentagem, para “Com quem brincam/brincavam, na rua”.....	241
Gráfico 26 – Somatório das concordâncias, em percentagem, para “Com quem brincam/brincavam, na rua”.....	241
Gráfico 27 – Percentagens do somatório das discordâncias para as atividades realizadas em casa, nos três momentos: IS, D e AP.....	243
Gráfico 28 – Percentagem do somatório de concordância para as atividades realizadas em casa, nos três momentos: IS, D e AP.....	245
Gráfico 29 – Realizei/realizo aulas de Educação Física da Telescola durante o IS e o D.....	245
Gráfico 30 – Somatório das discordâncias em percentagem para as atividades realizadas na rua nos períodos AP e D.....	247
Gráfico 31 – Somatório das concordâncias, em percentagem, para as atividades realizadas na rua nos períodos Antes da Pandemia e Desconfinamento e diferença entre ambos. ....	248
Gráfico 32 – Totais percentuais de discordâncias e concordâncias para “Tenho vontade de sair” e “Fico em casa, porque acho mais seguro”.....	252
Gráfico 33 – Percentagens dos somatórios das discordâncias e concordâncias das respostas à questão “prefiro as aulas à distância”, por sexo e idade.....	253
Gráfico 34 – Percentagens da questão “depois da pandemia COVID-19 gostava que as aulas fossem, em parte, na escola e, em parte, em casa”.....	256
Gráfico 35 – Percentagens das respostas para a questão “prefiro aulas à distância”.....	256
Gráfico 36 – Percentagens das respostas para a questão “prefiro ir para a escola”.....	257
Gráfico 37 – Percentagem da taxa de concretização total das tarefas por ano de escolaridade segundo Relatório final de Monitorização do E@D.....	261
Gráfico 38 – Percentagem do somatório de concordância para a questão “consigo cumprir prazos de entrega dos trabalhos” por idade.....	262

Gráfico 39 – Percentagem do somatório de concordância para a questão “sinto-me apoiado pelo/a professor/a” por idade – IQ2.....	263
Gráfico 40 – Percentagem do somatório de concordâncias para a questão: “trabalho com os colegas, online” – IQ2.....	263
Gráfico 41 – Percentagem do somatório de concordâncias para “Organizo sozinho o trabalho da semana”.....	265

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Datas e Períodos das Epidemias.....	16
--	----

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Medidas políticas tomada pelo Governo português na perspetiva da “continuidade escolar”.....	29
Tabela 2 - Organização do dia escolar e atividades extracurriculares em países europeus .....	81
Tabela 3 - Sumário da cronologia dos acontecimentos de janeiro a agosto de 2020.....	146
Tabela 4 - Extrato de e-mails rececionados.....	154
Tabela 5 - 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas....	158
Tabela 6 - “Princípios orientadores para o acompanhamento de alunos que recorrem preferencialmente ao #EstudoEmCasa” .....	161
Tabela 7 - Segundo excerto de e-mails institucionais. ....	163
Tabela 8 - Extrato da grelha utilizada no agrupamento para monitorização da realização das tarefas e da assiduidade às sessões síncronas. ....	170
Tabela 9 - Modelo da tipologia de Plano Semanal utilizado no Agrupamento, em todos os níveis de ensino, decorrentes da elaboração do Plano de E@D. ....	179
Tabela 10 - Relação por idade e sexo dos respondentes ao inquérito por questionário um (IQ 1). ....	182
Tabela 11 – Procedimento de análise dos dados, por período - “Com quem brincavam (em casa, online e na rua)”, “o que faziam (em casa e na rua)”.....	199
Tabela 12 – Sexo dos respondentes (IQ2) (n=258) .....	200
Tabela 13 – Idade dos respondentes (IQ2) (n=258) .....	200
Tabela 14 – Com quem brincavam em casa, online e na rua .....	201
Tabela 15 – Tabela modelo utilizada na comparação entre os três momentos para cada questão....	202
Tabela 16 – Isolamento Social: “Com quem brincava em casa e online” e “o que fazia, em casa”..	203

Tabela 17 – Excerto da tabela Isolamento Social “Com quem brincavam, online” . . . . .	206
Tabela 18 – Desconfinamento: “Com quem brinco em casa, online e na rua” e “o que faço, em casa e na rua” . . . . .	208
Tabela 19 – Quadro comparativo questão “que atividades realizavas/realizas em casa”, no IS e no D. . . . .	212
Tabela 20 – No Desconfinamento: “Com quem brincam, na rua” . . . . .	213
Tabela 21 – Durante o Desconfinamento: “Tenho vontade de sair” e “Fico em casa por me sentir mais seguro” . . . . .	214
Tabela 22 – Quais as atividades realizadas, na rua, durante o Desconfinamento, por secção (DT a CT). . . . .	215
Tabela 23 – Antes da Pandemia COVID-19: “Com quem brincavam: em casa, online e na rua”, “O que faziam em casa e na rua” e “Tinha vontade de sair” . . . . .	220
Tabela 24 – Tabela modelo: análise considerando as variáveis sexo e idade. . . . .	223
Tabela 25 – Síntese de “Com quem brincam/brincavam em casa e online”, três momentos. . . . .	230
Tabela 26 – Síntese das atividades realizadas, em casa, nos três períodos em análise. . . . .	232
Tabela 27 – Síntese das atividades realizadas, na rua, no Desconfinamento e Antes da Pandemia . . . . .	234
Tabela 28 – Comparação/diferenças entre “Com quem brinco/brinquei, em casa” nos três momentos IS, D, AP. . . . .	237
Tabela 29 – Comparação/diferenças entre “Com quem brinco/brinquei, online” nos três momentos IS, D, AP. . . . .	240
Tabela 30 – “Com quem brinco/brincava, na rua” no Desconfinamento e Antes da Pandemia. . . . .	242
Tabela 31 – Comparação “O que fazem/faziam, em casa” nos três momentos IS, D, AP. . . . .	246
Tabela 32 – “O que fazia, na rua” durante o Desconfinamento e Antes da Pandemia. . . . .	249
Tabela 33 – Diferenças entre Antes da Pandemia e Desconfinamento, por sexo. . . . .	250
Tabela 34 – Diferenças entre Antes da Pandemia e Desconfinamento, por idade. . . . .	251
Tabela 35 – Respostas à questão “domino melhor o computador (ou tablet, smartphone, ...)” . . . . .	253
Tabela 36 – Respostas à questão “aprendo a trabalhar em word/powerpoint/prezi/...” . . . . .	254
Tabela 37 – Respostas à questão “sinto-me apoiado pelo/a professor/a” . . . . .	254
Tabela 38 – Respostas à questão “aprendo matérias interessantes” . . . . .	255
Tabela 39 – Respostas à questão “organizo sozinho o trabalho da semana” . . . . .	258
Tabela 40 – Respostas à questão: “faço mais pesquisas na net” . . . . .	258
Tabela 41 – Respostas à questão: “consigo cumprir prazos de entrega dos trabalhos” . . . . .	259
Tabela 42 – Respostas à questão: “trabalho com os colegas, online” . . . . .	259
Tabela 43 – Respostas à questão: “estou satisfeito com os meus resultados” . . . . .	260

## INTRODUÇÃO

Quando José Arcadio Buendía se deu conta de que a peste tinha invadido a aldeia, reuniu os chefes de família para lhes explicar o que sabia sobre a doença da insónia e combinaram medidas para impedir que o flagelo se propagasse a outras povoações do pântano. [...] Todos os forasteiros que nesses tempos percorriam as ruas de Macondo tinham de fazer soar o guizo para que os doentes soubessem que estavam sãos. Não lhes era permitido comer nem beber nada durante a sua visita, pois não havia dúvida de que a doença só se transmitia pela boca, e todas as coisas de beber e de comer estavam contaminadas pela insónia. Dessa forma, a peste manteve -se circunscrita ao perímetro da aldeia. Tão eficaz foi a quarentena, que chegou o dia em que a situação de emergência passou a ser tomada por coisa natural e organizou-se a vida de tal maneira que o trabalho recuperou o seu ritmo e ninguém se voltou a preocupar com o inútil hábito de dormir.

Gabriel García Márquez, Cem anos de solidão

COVID-19 é o nome oficial da doença provocada pelo coronavírus – um dos sete coronavírus humanos – da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O termo é composto pelo acrónimo inglês COVID (de coronavirus disease), e ao ano em que a doença foi identificada pela primeira vez (2019), na cidade chinesa de Wuhan. O COVID-19 foi considerado inicialmente um surto, designação que é dada quando ocorre um aumento de casos de doença numa área definida ou num grupo específico de pessoas, num determinado período, tendo sido declarada pandemia, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020. O termo pandemia, etimologicamente de origem grega, é fruto da união das palavras “pan” que significa “tudo ou todos” e “demos” que significa “povo”. Uma pandemia consiste na situação mais grave no cenário da saúde humana.

Os primeiros casos da doença foram divulgados no último dia do mês de dezembro de 2019. Um mês depois, em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou este surto como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional e no dia 31 de março, passados cerca de dois meses, como pandemia. Desde então, a pandemia COVID-19 tem estado no cerne das preocupações, e também de interesses, de governos, organismos supranacionais, empresas e múltiplas organizações e instituições, públicas e privadas, e da sociedade, em geral. Por todo o mundo, os governos decretaram o fecho de fronteiras, ordenaram o recolhimento das populações em



casa, tornaram obrigatório o confinamento. Encerraram lojas, cafés, restaurantes e serviços públicos, viagens e férias foram canceladas, estradas e ruas ficaram desertas, os dispositivos eletrónicos e as redes sociais tornam-se os meios de comunicação mais utilizados pelas pessoas.

Em Portugal, o primeiro caso positivo é identificado no dia 2 de março de 2020. O Estado de Alerta é declarado a 13 de março de 2020 e cinco dias depois o Estado de Emergência. No dia 13 de março, o Governo comunica aos responsáveis escolares a decisão de suspender as atividades com alunos nas escolas de 16 de março a 13 de abril. Portanto, o dia 13 de março de 2020, sexta-feira, corresponde ao último dia de aulas presenciais, nas escolas, e o dia 16 de março ao primeiro dia de ensino a distância, com recurso a computadores e outros dispositivos móveis e toda a logística inerente – material informático, ligação à internet, utilização de tecnologias, reorganização dos espaços em casa, etc. –, de modo a assegurar a denominada “continuidade escolar”. A COVID-19 fica, assim, para a história como a primeira pandemia em que o encerramento das escolas não leva à interrupção letiva, apesar de a educação escolar se reconfigurar em “ensino a distância”, “escola em casa”, “estudo em casa”, etc. Uma das ideias mais difundidas neste período é a de que a aprendizagem nunca para: #LearningNeverStops.

Tal como a peste invadiu a aldeia de José Arcadio Buendía, no caso da pandemia COVID-19 a situação foi evoluindo e, com o tempo, a emergência passou a ser encarada como coisa natural. Do mesmo modo como o trabalho retomou o seu ritmo em Macondo, também com a atual pandemia o trabalho parece retomar o seu ritmo, ainda que em teletrabalho e em “telescola”. Tornou-se até comum o discurso do regresso à “normalidade”. A própria escola, apesar de ter passado para casa, também procurou reproduzir a “normalidade” mantendo o seu *modus operandi*, com destaque para os tempos letivos, as tarefas escolares, incluindo os denominados TPC (trabalhos para casa), as fichas de avaliação, etc. Em conferência de imprensa do Conselho de Ministros, a 13 de março, sexta-feira, dia em que o Estado de Alerta é declarado, o Ministro da Educação anuncia que a partir da segunda-feira seguinte e até ao início das férias da Páscoa os professores e pessoal não docente iriam ter de continuar a apresentar-se nas escolas, sempre que isso fosse necessário, enquanto vigorasse a suspensão de todas as atividades letivas e não letivas presenciais”. E avisou: “Ninguém está de férias!”<sup>1</sup>. Uma parceria estabelecida entre o Ministério da Educação e o serviço público de televisão foi mais um instrumento para assegurar a continuidade escolar, através da transmissão de um programa com conteúdos pedagógicos do ensino básico, para apoio às atividades escolares, a que é dado o nome de “#EstudoEmCasa”. Este programa começou a ser emitido a 20 de abril de 2020 e funcionou

---

<sup>1</sup> Fonte: <https://www.publico.pt/2020/03/13/sociedade/noticia/ninguem-ferias-avisa-ministro-educacao-1907566>

de 2<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> feira, das 09:00 às 17:50 horas, até final do ano letivo (26 de junho), com aulas de 30 minutos que contemplavam conteúdos das várias disciplinas.

As dúvidas eram muitas, o medo instalava-se e, ao mesmo tempo, proliferavam mensagens de esperança, não só no espaço virtual, mas também em casa, o espaço real onde as pessoas passaram a viver confinadas. Em Itália, o país europeu mais afetado pelo novo coronavírus, as pessoas começaram, pouco depois do anúncio do confinamento geral (10 de março de 2020), a preparar faixas com imagens do arco-íris e uma mensagem otimista: «Andrà tutto bene» (vai correr tudo bem). Penduram essas faixas e desenhos nas janelas e varandas, procurando transmitir um pensamento positivo em relação à situação difícil que estavam a atravessar. Trabalhos de crianças com o arco-íris e essa mesma frase inscrita passaram a ser vistas, por todo o mundo, nas janelas das habitações. Ao mesmo tempo, milhões de crianças ficaram sem serviços básicos de saúde, educação e proteção social e acentuaram-se as desigualdades sociais. Por exemplo, em Portugal, o referido programa “#EstudoEmCasa”, emitido pela televisão, destina-se especialmente aos alunos sem acesso à Internet em casa, estimados em 50 mil.

No processo de preparação desta tese de doutoramento, cuja investigação empírica foi realizada no ano 2020, em plena pandemia, são indissociáveis os meus papéis de estudante de doutoramento, investigadora e professora de Educação Física do 2<sup>o</sup> ciclo do ensino básico. Para chegar até aqui o percurso foi longo. Efetuei a primeira inscrição no programa doutoral em Estudos da Criança, na especialidade entretanto extinta de Organização da Educação Básica. Embora tenha frequentado o curso durante 3 anos, não concluí a tese. No final de 2014 fui convidada a integrar um projeto desafiante, ao nível da prática desportiva com alunos a frequentar a escolaridade obrigatória, cujo objetivo era a procura de espaço, tempo e condições técnicas favoráveis ao desenvolvimento de jovens, projeto esse que fazia parte integrante das minhas funções docentes e que atualmente me encontro a liderar. Acontecia sempre alguma coisa que me levava a preterir a tese em favor de outras questões, inadiáveis e que me tomavam todo o tempo. Contudo, ao longo dos anos, permaneceu a vontade de reiniciar um percurso que não encontrava o seu caminho. Apesar de altos e baixos, ainda gozava da presença dos meus pais e, sobretudo por eles, nunca esmoreceu a vontade de concluir o programa doutoral. Motivo, igualmente forte, para mim, é o exemplo, o legado, que quero deixar às minhas duas filhas, a quem sempre procurei inculcar uma mensagem de persistência, de resiliência, de lutar pelos nossos sonhos. Eram ainda crianças quando frequentei inicialmente o programa doutoral, encontrando-se agora a iniciar e a concluir, respetivamente, as suas licenciaturas. De um modo

sucinto, foram essas as principais razões que me levaram a reinscrever-me em 2020 no programa doutoral, especialidade de Infância, Cultura e Sociedade.

Aquando desta reinscrição, estava já atenta e a recolher dados, ainda que sem um carácter sistemático, explorando a hipótese de que a ideia de “escola a tempo inteiro”, em jornada escolar alargada, se mantinha, mesmo em tempo de pandemia. Enquanto política pública, o programa Escola a Tempo Inteiro mantém-se em vigor, embora com alterações que foram sendo introduzidas ao longo do tempo. No âmbito deste programa, que amplia a jornada escolar para cerca de 8 horas diárias, o equivalente a uma jornada de trabalho de adultos, a permanência dos alunos na escola é assegurada através de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar (AAAF) e da Componente de Apoio à Família no 1.º ciclo do Ensino Básico (CAF). Entre outras justificações para o lançamento do programa, incluía-se a necessidade de “superar o atraso educativo português face aos padrões europeus”, em relação aos resultados dos alunos no PISA da OCDE<sup>2</sup>. Tal como em outros países, embora com designações diferentes – escola de ensino integral, de jornada contínua, tempo completo, etc. –, esta política tem em vista a ampliação da jornada escolar dos alunos. Em 2007, lia-se no site do Ministério da Educação: “aquilo que não pode acontecer é os alunos ficarem sem ocupação” (Ferreira & Oliveira, 2007).

Porém, não é tanto a política pública nem a organização do tempo escolar que estão no cerne da presente investigação, mas a ideia muito difundida de que os alunos devem permanecer mais tempo na escola, no pressuposto de que desse prolongamento de horário resultam benefícios educativos e sociais, tanto para os alunos como para as famílias. A expressão “escola a tempo inteiro”, usada no título da tese, tem a ver com este programa, lançado no ano letivo de 2005/2006, mas é o modo como a pandemia é vivida pelas crianças, durante a pandemia, tanto no exercício do “ofício de criança” como do “ofício de aluno”, que constitui o objeto de estudo. A escola passou a funcionar dentro de casa, através de um écran e com recurso à ligação pela internet e, apesar de grande parte da atividade escolar ter passado de presencial a online, os alunos não deixaram de ter uma “escola a tempo inteiro”, reproduzindo-se agora na modalidade designada de “escola em casa”. A escola virtual tornou-se muito similar à escola presencial, parecendo resultar até numa maior ocupação das crianças, tendo estas passado a ser “alunos em casa” e com os pais e outros familiares à sua volta a exercerem o papel de auxiliares da escola e dos professores. Em relação ao brincar, o espaço e o tempo das

---

<sup>2</sup> Programme for International Student Assessment (PISA), “desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico(OCDE), visa avaliar se os alunos de 15 anos (idade que corresponde ao final da escolaridade obrigatória, em muitos dos países participantes) estão preparados para enfrentarem os desafios da vida quotidiana. Assim, o PISA foi concebido em 2000 para avaliar se os alunos conseguem mobilizar as suas competências de leitura, de matemática e de ciências na resolução de situações do dia a dia. O estudo avalia também a capacidade de resolução colaborativa de problemas, a literacia financeira e o pensamento criativo desses alunos”. Fonte: <https://iave.pt/estudo-internacional/pisa/>

crianças parecem ter ficado ainda mais ocupados com o trabalho escolar, pois, apesar das circunstâncias, parece ter-se mantido a tendência, embora neste caso paradoxal, de os professores continuarem a marcar, cumprindo as normas, os habituais TPC (trabalhos para casa).

O *locus* da investigação foi uma escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico (EB 2/3) da cidade de Lisboa. Em março de 2020, à data em que foi declarado o “Estado de Emergência” comecei a acompanhar mais de perto e a observar com um olhar mais atento a evolução da pandemia e as suas implicações na escola. Interessava-me, especialmente, conhecer as perspetivas de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico em relação à pandemia, uma situação completamente nova que estavam a experienciar, com profundas alterações nos seus quotidianos e em relação à qual a informação era escassa, vaga e contraditória e o cenário dominado pela perplexidade, a incerteza, a ansiedade e o medo.

Vivi e pude observar “por dentro”, desde o início, a nova realidade provocada pela pandemia COVID-19 e os seus reflexos na vida escolar e até na vida familiar dos meus alunos. Para a escola convergiam inúmeras medidas políticas de emergência, da parte do Governo e, em particular, do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, além das difundidas por parte de organismos supranacionais como a Organização Mundial de Saúde (OMS), a União Europeia, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), entre outras. Todos os dias chegavam às escolas, mais concretamente ao diretor e outros membros da direção e gestão, inúmeras medidas, orientações, normas, restrições, sobretudo externas, provenientes do Ministério da Educação e da Direção Geral de Educação, às quais se juntavam preocupações, dúvidas, interpretações e respostas, incluindo as da própria escola, dos professores, dos pais e encarregados de educação e dos alunos.

Ao lidar com as repercussões da pandemia no quotidiano escolar, fui tomada por questões, dúvidas e inquietações sobre o modo como estariam os alunos destas idades, entre 10 e 15 anos de idade, a lidar com a situação, desde o estado de emergência e o confinamento, à experiência do ensino online e a todo um conjunto de medidas no campo educativo dominadas pela urgência e a imprevisibilidade. Se já antes a participação e a voz das crianças em assuntos que lhes dizem diretamente respeito estavam longe de ser uma realidade na cultura escolar, com a pandemia e a azáfama gerada em torno da mesma deparei-me com o facto de elas nem sequer serem tidas em conta. Remetidas para o silêncio e a invisibilidade, aparentemente mais por efeito de uma representação ainda hoje dominante da criança-menor e ainda-não-cidadã/ão do que de uma ação consciente e deliberada dos adultos decisores. No passado poucos estudos eram realizados a partir

das perspetivas das crianças, sendo sobretudo a partir da década de 1980, com a emergência de uma nova sociologia da infância, que é reforçado o interesse pelo estudo da criança a partir do seu próprio campo e valorizando o seu ponto de vista. Nas décadas posteriores, observa-se um crescente interesse, na literatura internacional e nacional, por estas perspetivas, considerando as crianças como atores sociais e políticos, sujeitos de direitos, competentes e com voz. Para tal muito contribuiu, também, a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, (CDC, 2019)<sup>3</sup> ao colocar na agenda internacional o interesse científico social e político pela criança. A criança como um agente não passivo, mas que age na sociedade, que intervém, que tem voz.

A investigação que agora se apresenta teve origem, portanto, na vivência, observação direta e reflexão que fui fazendo em relação a estes e outros aspetos, os quais despoletaram o meu interesse, e até a necessidade, de conhecer mais profundamente o modo como a pandemia tem afetado a vida das crianças, a partir do seu próprio ponto de vista. Perante uma realidade totalmente inesperada e arredados do espaço físico da escola, várias questões se colocavam em relação às crianças: como estariam a lidar com a situação? O que se alterou nos seus quotidianos? Que mudanças advieram do ensino online e como foram experienciadas pelos alunos? A investigação procura imergir no contexto da pandemia, procurando deslocar a atenção da logística – que tem constituído uma das principais preocupações dos decisores escolares – para o campo das crianças e o modo como experienciaram o confinamento social, o ensino online, em suma, os seus novos quotidianos.

Sexta-feira, 13 de março de 2020, seria o último dia de escola para a grande maioria dos alunos, em todo o país. De um dia para o outro, as crianças viram as suas vidas privadas da escola, da rua, da família, dos amigos. O segundo período letivo terminaria em duas semanas. Após aqueles 15 dias vertiginosos que decorreram entre o encerramento das escolas (13 de março 2020), até final do 2º período (27 de março), começaram a surgir inúmeras questões sobre o confinamento e as crianças. Como estariam elas a viver este confinamento, sem escola, sem rua e com aulas pela internet. E foi a partir daí que o caminho começou a ser trilhado. Era necessário ouvir as crianças, saber como tinham conseguido lidar com o ensino online, se tinham tido tempo para brincar e o que fizeram no período de “férias”, se é que se pode falar em férias, em pleno confinamento.

As crianças são seguramente as mais afetadas, não só por não terem a possibilidade de frequentar a escola e, assim, conviver com os amigos, mas também por não serem sequer ouvidas

---

<sup>3</sup> A convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada por unanimidade pelas Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, enuncia um amplo conjunto de direitos fundamentais – os direitos civis e políticos, e também os direitos económicos, sociais e culturais – de todas as crianças, bem como as respetivas disposições para que sejam aplicados. A ratificação da Convenção foi feita através da Resolução n.º 20/90 da Assembleia da República e publicada no Diário da República, n.º 211, I série, de 12/09/1990. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convencao-dos-direitos-da-crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convencao-dos-direitos-da-crianca.pdf)

sobre o que pensavam, sentiam e faziam durante a pandemia e, particularmente, em relação às decisões que iam sendo tomadas e que lhes diziam diretamente respeito. No contexto da pandemia, o funcionamento das escolas passou a ser dominado pelo ritmo da urgência, tendo o Ministério da Educação assumido o comando de forma mais centralista. Se já antes a autonomia da escola era escassa, com a pandemia a sua margem de manobra ficou ainda mais limitada. Em todo o caso, tanto a nível central como a nível de escola, as crianças ficaram submetidas a decisões tomadas exclusivamente pelos adultos, apesar estas lhes serem destinadas e, como tal, lhes dizerem diretamente respeito. No contexto da pandemia, a tendência de colocar as crianças à margem dos processos de tomada de decisão exacerbou-se, não sendo respeitados direitos fundamentais, desde logo o ponto 1 do artigo 3º da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) referente ao “interesse superior da criança”, segundo o qual todas as decisões que digam respeito à criança, sejam elas de instituições públicas ou privadas de proteção social, de autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem ter plenamente em conta o seu superior interesse.

Com a formulação da questão “Como estão as crianças, no duplo “ofício” de criança e de aluno, a lidar com a pandemia?”, pretendeu-se, como referido, compreender como estariam a ser alterados os seus quotidianos, tendo-se para isso considerado três períodos distintos para elas se pronunciarem: antes da pandemia, o confinamento e o desconfinamento. A criança assume cada vez mais cedo a condição de aluno, não tendo de frequentar apenas a escolaridade obrigatória, mas também a obrigação de ‘frequentar’ outras atividades que lhe são impostas pelos adultos, pais e profissionais de várias áreas, incluindo as chamadas “explicações” nos denominados “centros de estudos”, para além do horário escolar. Além disso, como refere Sarmiento (2011), o interesse pelo “ofício de criança” tem sido objeto de transformações, não dispensando a consideração das condições em que esse ofício é exercido, nomeadamente, com a entrada das tecnologias digitais na vida das crianças. Sarmiento (2011, p. 596) argumenta que “o *e-ofício* transforma o ofício de criança” e isso tem implicações nas culturas infantis, podendo as transformações ocorridas ser assinaladas em três vertentes: nas interações de pares, na linguagem e na cultura material da infância”.

Os ecrãs dos computadores e outros dispositivos móveis passaram a servir para as aulas e não apenas para ver vídeos, jogar, conversar com amigos, etc. As crianças, que já antes passavam muito tempo com tecnologias digitais, passaram a usá-las não só no tempo livre, mas também no tempo de aula e na realização do trabalho escolar, em casa. Por sua vez, com a passagem do ensino presencial para o ensino a distância, que consistiu, na verdade, num ensino online de emergência, o tempo de permanência das crianças em casa aumentou e as funções, papéis e relações entre a escola e as

famílias, entre pais e professores, entre as crianças entre si e com os adultos alteraram-se profundamente. Assim, o confinamento gerou, ou reforçou, a ingerência do modelo da escola na vida familiar privada e a relação escola-família foi alvo dessa ingerência, na medida em que o encerramento das escolas conduziu a uma obrigatória escolarização do espaço familiar.

O principal instrumento de recolha de dados foi o inquérito por questionário, tendo-se procedido à análise estatística dos mesmos e também à análise dos dados qualitativos obtidos nas respostas às questões abertas do questionário, além da análise documental. Inicialmente, tinha em mente compreender como estariam as crianças a lidar com a “Escola em Casa”, mas com o passar do tempo pareceu pertinente observar os três momentos acima referidos, correspondentes até às 2 semanas antes do final do 2º período, daí e com o início do 3º período até ao desconfinamento e daí em diante, até final do ano letivo. No início, pretendia-se abranger apenas alunos do 2º ciclo, com idades entre os 10 e os 12 anos de idade, mas optei por alargar a participação no estudo aos do 3º ciclo. Do total de alunos a frequentar a escola (790, sendo 399 do 2º ciclo e 391 do 3º ciclo), foram obtidas cerca de 32% de respostas. Várias questões nortearam a elaboração do questionário, nomeadamente, o que fazias, em casa, durante o isolamento social? Com quem brincavas? O que fazes, em casa, durante o desconfinamento? O que fazes, na rua? Com quem brincas, em casa, durante o desconfinamento? E na rua? O que fazias, em casa, antes da pandemia? E na rua? Com quem brincavas, em casa, antes da pandemia? E na rua? O que fazias, na rua? Que mudanças ocorreram com o ensino a distância? O questionário foi submetido a um pré-teste com um grupo de crianças com idades de 10, 12 e 14 anos, para se aferir da sua pertinência e clareza.

Complementarmente ao inquérito por questionário, foram analisados normativos legais do período da pandemia. Tendo em linha o que se passava a nível internacional, o país alinou estratégias de atuação para fazer face à pandemia. Nessa medida muitas foram as implicações ocorridas na vida da população e, em particular, nas escolas e na vida dos alunos. Na sequência destes acontecimentos, a escola recebeu diretivas no sentido de se adaptar e responder a todo este conjunto de circunstâncias que, naturalmente, se repercutem no quotidiano dos alunos. No Agrupamento de escolas onde se desenvolve a investigação, como certamente em todas, foram tomadas iniciativas para dar resposta às orientações da tutela. Os professores foram recebendo centenas de missivas, no e-mail institucional, por parte do Diretor, Subdiretor e adjuntos do diretor; da coordenação dos Diretores de Turma (CDT), dos subcoordenadores, dos responsáveis pela área da Formação e da Biblioteca escolar. Além destas trocas de e-mails houve diversos contactos realizados por telefone e redes sociais tanto entre os professores como entre professores e alunos, e ainda entre Diretores de Turma (DTs) e Encarregados

de Educação (EE). Para dar uma imagem do que se procurará transmitir, adianto que, pessoalmente, entre a data do primeiro e-mail sobre a pandemia – a 27 de fevereiro de 2020 e o encerramento de tarefas, relativas a esse ano letivo, a 14 de julho de 2020 – recebi 963 e-mails de origem e 831 em respostas à origem, numa média de 13 e-mails por dia/sete dias por semana. Em termos escolares, e para efeitos deste estudo, definiu-se uma cronologia que norteará a análise documental deste material e dos referidos normativos legais: até 13 março, fecho das escolas; de 13 março a 14/20 abril, início do ensino online e pós 4 maio, desconfinamento, até ao encerramento do ano escolar.

Pretendendo-se analisar as implicações sociais e educativas da pandemia COVID-19 nos quotidianos das crianças, e considerando vários fatores e níveis de análise a ela associados, formulam-se os seguintes objetivos de investigação:

- Contextualizar historicamente a pandemia COVID-19, à luz de outras pandemias que ocorreram na história da humanidade, salientando aspetos comuns e particulares;
- Analisar a evolução da pandemia COVID-19, as medidas políticas tomadas em diferentes escalas (global e europeia, nacional-estatal e local) e o seu impacto na vida das crianças;
- Identificar estratégias e interesses em jogo, de atores públicos e privados, no processo de aceleração da digitalização da educação, na sequência do encerramento das escolas e da passagem do ensino presencial para online;
- Problematizar a “escola a tempo inteiro” como forma de ocupação integral do tempo das crianças, à luz de conceitos e políticas como a Sociedade Totalmente Pedagogisada e a Aprendizagem ao Longo da Vida;
- Observar por dentro, numa escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico (EB2/3), na dupla condição de professora e investigadora, os efeitos da pandemia e das sucessivas medidas políticas para a conter;
- Conhecer vivências e experiências das crianças em tempo de pandemia, em diferentes fases da mesma, como o isolamento social e o desconfinamento, e em comparação com o “antes da pandemia”;
- Compreender como os quotidianos das crianças têm sido afetados, na sequência do encerramento das escolas e a passagem da “escola presencial para a “escola em casa”.



A tese está organizada em seis capítulos. O primeiro, “A pandemia COVID-19 em perspectiva história e sociológica”, é composto por duas secções. A primeira aborda as pandemias numa perspectiva história, dando conta, por exemplo, de que a denominada Gripe Espanhola foi a maior pandemia mundial conhecida até hoje. Tanto no passado como no presente, as pandemias geram incerteza, medo, desconfiança, mas também solidariedade e cooperação. O que é novo, com a globalização é a muito maior mobilidade de pessoas e bens, tornando a propagação da doença muito rápida à escala mundial, com as implicações sanitárias, mas também económicas, sociais e políticas que estamos a experienciar na atual pandemia COVID-19. Além disso, pela primeira vez na história, uma pandemia não interrompe a atividade letiva, tendo esta sido mantida através do recurso à televisão e às tecnologias digitais. Na segunda secção salienta-se a pertinência de teorias e conceitos sociológicos para analisar as implicações sociais da pandemia, sobre as quais têm sido realizadas investigações em vários domínios, incluindo as ciências sociais. Com o surgimento da pandemia, o uso de máscaras, o distanciamento social, a insegurança e o medo, as desigualdades sociais, etc., têm constituído um laboratório para a análise sociológica. A “sociedade de risco” (Beck, 1998, 2015), os mecanismos de controlo e vigilância (Lyon, 2001; Zuboff, 2019), os “poderes de emergência” (Greene, 2020), o “medo líquido” (Bauman, 2008), entre outras teorias e conceitos revelam-se pertinentes para a análise das implicações sociais da pandemia. Analisa-se também neste capítulo a aceleração do processo de digitalização da educação como tendência global e, especialmente, por parte da União Europeia, vendo a pandemia como uma “oportunidade” para esse avanço, movido por interesses do “império digital” (Beck, 2015).

O segundo capítulo apresenta uma base teórica para sustentar a problemática e o objeto de estudo da presente investigação. Nesse sentido, são abordadas questões em torno da jornada escolar, distinguindo-se os conceitos de tempo escolar e de tempo social, de tempo de trabalho e de tempo livre, etc. A jornada escolar e a jornada laboral têm antecedentes semelhantes, relacionadas com a industrialização, o trabalho, as transformações da estrutura e das relações familiares, a massificação do ensino, etc., baseados, em grande medida, numa racionalidade produtiva. A escola tornou-se refém não apenas da organização e gestão do tempo, mas também de interesses e necessidades dos adultos. Como diz Fernández Enguita (2000), os alunos são os mais diretamente afetados por essas questões, mas as opções políticas relacionadas com a organização do tempo escolar, não têm sido tomados em conta, e muito menos os interesses das crianças. O capítulo prossegue com uma discussão sobre o programa Escola a Tempo Inteiro (ETI) enquanto política pública (Pires, 2012) destinada ao 1º ciclo do ensino básico, considerando os seus fundamentos e finalidades, tanto de

natureza escolar como social, visando o apoio às famílias, e ainda o modo da sua concretização, através de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e outras. O programa ETI foi lançado no ano letivo de 2005/2006 e ainda se mantém em vigor, tendo sido, no entanto, objeto de várias transformações, consistindo a última no alargamento aos três ciclos do ensino básico. Os fundamentos deste programa são vários, destacando-se a melhoria dos resultados escolares dos alunos e o apoio às famílias, através da ampliação da jornada escolar, inserindo-se numa tendência global de políticas educativas. São ainda abordados neste capítulo os conceitos de Aprendizagem ao Longo da Vida, que começa cada vez mais cedo – do berço ao túmulo, como é referido na fundamentação desta política da União Europeia, na relação com a denominada economia do conhecimento e visando o aumento da competitividade –, e de Sociedade Totalmente Pedagogizada (STP), de Bernstein (2001). Os dois conceitos relacionam-se com a “formatividade”, que é a chave para a aprendizagem ao longo da vida e esta um modo de socialização para a Sociedade Totalmente Pedagogizada (Ball, 2007), e também com a “forma escolar”, conceito que ultrapassa as fronteiras da escola e atravessa outras instituições e grupos sociais, gerando uma pedagogização das relações sociais, inclusivamente na esfera familiar (Vincent, Lahire e Thin, 1994). Argumenta-se que a “forma escolar” conduz também a uma pedagogização das famílias e dos papéis exercidos pelos pais dos alunos na educação dos filhos, tendo sido esta tendência reforçada no contexto da pandemia COVID-19, tornando-se as crianças “alunos a tempo inteiro” e os pais, pais de alunos, em casa. Nesta discussão são mobilizados os conceitos de “ofício de criança” e de “ofício de aluno” e ainda o de “*e-ofício*” (Sarmiento, 2011), tendo em conta a presença das tecnologias digitais na vida das crianças, que aumentou em tempo de pandemia. Conclui-se este capítulo destacando-se a noção da “continuidade escolar”, muito usada durante a pandemia, sobretudo na sequência do encerramento das escolas e da passagem do ensino presencial para ensino online, revelando uma obsessão com a ocupação e o controlo do tempo das crianças e a sua permanente sujeição à supervisão de adultos.

O terceiro capítulo apresenta uma contextualização do estudo, quanto ao *locus* da investigação – uma Escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico da cidade de Lisboa – e à metodologia adotada. O inquérito por questionário foi o principal instrumento de recolha de dados, tendo sido utilizado em dois momentos: numa fase exploratória, abrangendo alunos do 2º ciclo do ensino básico, e posteriormente também os do 3º ciclo. Complementarmente, recorreu-se à análise documental, com destaque para a análise de normativos legais e de abundantes missivas de correio eletrónico num período dominado pela incerteza, a urgência e o cumprimento das orientações para a continuidade escolar. Foi feita uma análise estatística dos dados quantitativos e uma análise de conteúdo de dados qualitativos.

Os quarto, quinto e sexto capítulos expõem os resultados do estudo. O quarto, com o título “A turbulência das medidas políticas em tempo de pandemia: análise documental” apresenta os resultados da análise documental, atendendo aos diferentes momentos da evolução da pandemia e às medidas políticas tomadas, nomeadamente, aquando das declarações de estado de alerta, de emergência e calamidade, e as suas repercussões na educação escolar, mais concretamente no contexto do agrupamento de escolas onde sou professora. O quinto capítulo dá conta das “perspetivas dos alunos sobre a experiência de confinamento”, com base nos resultados do primeiro inquérito por questionário, abordando questões como o acesso e uso de meios digitais para a realização de tarefas escolares, o trabalho escolar e a brincadeira, o apoio em casa no ensino a distância, e o que mais gostaram de fazer no período de confinamento, que incluiu o período de interrupção letiva da Páscoa. O sexto e último capítulo “Vivências e memórias dos alunos sobre antes e durante a pandemia”, apresenta os resultados do segundo inquérito por questionário. Os dados são analisados em função de três “tempos”: o isolamento social e o desconfinamento, durante a pandemia, e o período antes da pandemia. A análise dos dados incide no que as crianças fizeram nesses diferentes “tempos”, com destaque para o brincar – a quê, onde, com quem – e outras atividades, escolares e não escolares. Termina-se o capítulo com um resumo sobre o que as crianças fizeram, em casa, online e na rua, nos diferentes momentos e em termos comparativos.

## CAPÍTULO I – A PANDEMIA COVID-19 EM PERSPETIVA HISTÓRICA E SOCIOLÓGICA

### 1.1 A COVID-19 e outras pandemias: uma perspetiva histórica

COVID-19 é o nome oficial da doença provocada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O termo é composto pelo acrónimo inglês COVID (de coronavirus disease), e ao ano em que a doença foi pela primeira vez identificada (2019), mais precisamente no mês de dezembro na cidade chinesa de Wuhan, província de Hubei, com rápida disseminação por todo o mundo. Antes do novo coronavírus já tinham sido identificados outros, no nosso século, nomeadamente, o SARS-CoV, que começou na China próximo do fim do ano de 2002, e o MERS-CoV, identificado em 2012 como agente etiológico da síndrome respiratória do Médio Oriente. Estes dois coronavírus foram responsáveis por epidemias, já no século XXI, embora de menor magnitude do que a causada pelo atual SARS-CoV-2.

Muitas outras pandemias ocorreram ao longo da história, de maior ou menor magnitude, mas em todos os casos com consequências graves, tanto do ponto de vista sanitário como social e económico. As fontes principais de informação a que recorreremos para elaborar uma perspetiva histórica foram as seguintes: *Pandemias e História na Era da COVID-19* (Miranda, 2021); *As grandes Pandemias da História* (Ricon-Ferraz, 2020); *História das Epidemias* (Ujvari, 2020); *Brief History of Pandemics (Pandemics Throughout History)* (Huremović, 2019), *Epidemics and Society: From the Black Death to the Present* (Snowden, 2019) e diversos sites onde se encontram dados relativos a várias doenças infecciosas, ou apenas a uma, como a denominada Gripe Espanhola, por exemplo.

Para uma clarificação conceptual, começamos por distinguir três termos: surto, epidemia e pandemia. Estamos perante um “surto” quando ocorre um aumento repentino de casos de doença numa área definida ou num grupo específico de pessoas, num determinado período, como foi o caso da COVID-19 no começo de janeiro de 2020, quando afetava somente a cidade de Wuhan, na China. Uma “epidemia” caracteriza-se por um contágio rápido e generalizado, sem limites de tempo nem de espaço, provocando um número elevado de vítimas. Do ponto de vista etimológico, o termo epidemia provém da fusão dos termos gregos “epi”, que significa “sobre”, e “demos”, que significa “povo”.

---

<sup>4</sup> Fontes: <https://www.jn.pt/nacional/centenario-da-gripe-espanhola-que-de-espanha-so-tem-o-nome-9286387.html> Centenário da Gripe Espanhola, que de Espanha só tem o nome. Acedido em 12/03/2020; <https://gulbenkian.pt/historia-das-pandemias/> A História das Pandemias. Acedido a 05/04/2021; <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Saude/noticia/2020/03/conheca-5-maiores-pandemias-da-historia.html> Conheça as 5 maiores pandemias da história; <https://www.medicina.ulisboa.pt/newsfmul-artigo/99/epidemias-e-pandemias-na-historia-da-humanidade>, As Epidemias e as Pandemias na História da Humanidade; <https://www.medicina.ulisboa.pt/newsfmul-artigo/99/epidemias-e-pandemias-na-historia-da-humanidade>; 2021; <http://www.scielo.br/pdf/tem/v10n19/v10n19a07.pdf>, A medicina e a influenza espanhola de 1918; <https://ensina.rtp.pt/artigo/gripe-pneumonica-pandemia-1918-1919/> Gripe pneumónica, a pandemia de 1918-1919; <https://www.infoescola.com/doencas/principais-pandemias/> Principais pandemias.

Portanto, designa uma doença altamente contagiosa que se abate sobre a população, de forma imprevisível, incontrolável, causando alarme e medo e pondo em evidência a fragilidade e a inoperância do ser humano. Algumas epidemias foram designadas, genericamente, ao longo da história, como “Peste” ou “Praga”, termos que na Antiguidade eram sinónimo de enfermidade contagiosa e de elevada mortalidade. Uma das epidemias mais mortíferas foi a Peste Negra (1348-1351), responsável pela morte de cerca de um terço da população do Ocidente, com todas as implicações subseqüentes.

Por sua vez, a “pandemia” consiste na situação mais grave no cenário da saúde humana. Etimologicamente de origem grega, a palavra pandemia é a união das palavras “pan” que significa “tudo ou todos” e “demos” que significa “povo”. A Pandemia é caracterizada como tal quando a doença, já em fase de Epidemia, se generaliza pelos indivíduos localizados nas mais diversas regiões geográficas, podendo abranger um continente ou mesmo todo o planeta. Nestes casos, existe um contágio epidémico intercontinental, de gigantescas proporções letais, capaz de ocasionar profundas alterações demográficas, políticas e económicas. É o caso da COVID-19, uma epidemia à escala mundial declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a 11 de março de 2020. O primeiro caso diagnosticado com COVID-19 em Portugal ocorreu a 2 março e, a partir daí, começam a surgir mais casos, inicialmente na zona Norte, na sua maioria.

À medida que os humanos se espalharam pelo mundo, também se espalharam as doenças infecciosas e em sociedades antigas as pessoas acreditavam que essas doenças eram infligidas por espíritos ou deuses para destruir aqueles que mereciam a sua ira. Na Idade Média, em que a Europa foi assolada pela Lepra (século XI), os doentes eram considerados amaldiçoados e a doença era encarada como um castigo de Deus. No século XVI, a Peste Negra não tinha cura e, para alguma das suas variantes, continua a não existir. Por exemplo, na primavera de 1569, começaram a aparecer em Lisboa os primeiros casos de uma doença que em tudo se assemelhava à que tinha desolado o país e a Europa dois séculos antes, período em que a Peste Negra reduzira a população mundial para metade. Entre abril de 1569 e julho de 1570, morreram em Lisboa cerca de 50 mil pessoas. Acreditava-se que a doença era causada pela má qualidade do ar e, embora não existisse uma cura efetiva para a peste, as pessoas recorriam a “remédios” como água de rosas para acabar com os maus cheiros, que se acreditava transmitirem a Peste Negra, cebolas assadas ou galos depenados vivos sobre os inchaços que apareciam sobre o corpo<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Fonte: Rita Cipriano, in Observador, 28 de março de 2020, “Água de rosas, cebolas assadas e galos depenados. Como os lisboetas tentaram curar a Peste Negra em 1569”, <https://observador.pt/2020/03/28/agua-de-rosas-cebolas-assadas-e-galos-depenados-como-os-lisboetas-tentaram-curar-a-peste-negra-em-1569/>

Com os avanços da ciência, as doenças infecciosas começaram a ter uma explicação científica para as suas causas, manifestações, formas de contágio, cuidados a ter do ponto de vista individual e da saúde pública, até à criação de vacinas. No entanto, como os avanços foram lentos, sempre que surgiu numa nova epidemia/pandemia, a ciência ou não encontrou soluções ou demorou tempo a encontra-las. Historiadores têm constatado que desde os tempos mais antigos têm existido vários episódios de epidemias e pandemias por todo o planeta, provocando números elevadíssimos de vítimas, com consequências nefastas tanto a nível social, como económico ou político.

Num artigo da revista digital Galileu<sup>6</sup>, Leticia Rodrigues, a propósito do coronavírus (COVID-19), relembra que este não é o primeiro causador de uma pandemia, tendo havido outras doenças que mudaram os rumos da história da humanidade. E destaca, como “as 5 maiores pandemias da história”, a Peste Bubónica, a Variola, a Cólera, a Gripe Espanhola, e a Gripe Suína (H1N1). A Peste Bubónica, historicamente considerada causadora da Peste Negra, assolou a Europa no século XIV, podendo ter reduzido a população mundial de 450 milhões de pessoas para 350 milhões. A Variola, doença que atormentou a humanidade por mais de 3 mil anos, foi erradicada do planeta em 1980, após campanha de vacinação em massa. A Cólera, cuja primeira epidemia global, em 1817, matou centenas de milhares de pessoas, é ainda hoje considerada uma pandemia, por sofrer diversas mutações e continuar a causar ciclos epidémicos de tempos em tempos. A denominada Gripe Espanhola, apesar de não ter origem em Espanha, é considerada a maior pandemia mundial conhecida até hoje. Causou mais mortes que a Peste Negra, ao longo de vários séculos, e contagiou cerca de 500 milhões de pessoas e matou mais pessoas em 25 semanas do que a SIDA em 25 anos. Durante cerca de um ano, um terço da população mundial foi infetada e terá contribuído para cerca de 50 a 100 milhões de mortes em todo o mundo, o que representava até cerca de 5% da população. Uma das suas características foi a elevada mortalidade entre pessoas jovens, com idades entre os 20 e os 40 anos.

Em Portugal, foram atingidos pela Gripe Espanhola entre 50 a 79 mil habitantes que, em algumas zonas do país, representavam 10% da população. O combate à doença foi liderado por Ricardo Jorge, então Diretor Geral de Saúde, tendo as medidas passado pelo encerramento das escolas e a proibição de feiras e romarias. Dezenas de espaços públicos funcionaram como enfermarias para assistência aos doentes e, de forma a evitar o contágio, a população foi aconselhada a lavar frequentemente as mãos e cobrir a boca e o nariz após espirrar, como meio de evitar o

---

<sup>6</sup> Fonte: Galileu, revista digital, 29 mar 2020, <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Saude/noticia/2020/03/conheca-5-maiores-pandemias-da-historia.html>

contágio. Os médicos procuravam transmitir a informação, nomeadamente através dos jornais e distribuindo panfletos, com o objetivo de apelar para a lavagem correta das mãos. As máscaras passaram a fazer parte do vestuário tornando-se mesmo obrigatórias e, em consequência, as lojas esgotavam o seu armazenamento (Ujvari, 2020).

Além da Gripe Espanhola (subtipo do vírus: H1N1), merecem destaque outras gripes, como a Gripe russa (subtipo do vírus: H2N2), que causou, na temporada de 1889-1890, até 1,5 milhão de mortos; a Gripe asiática (subtipo do vírus: H2N2), que causou até 2 milhões de mortos, na temporada 1957-1958), a Gripe de Hong Kong (subtipo do vírus: H3N2), que provocou até 3 milhões de mortos na temporada 1968-1969, e, mais recentemente, a Gripe Suína, subtipo do vírus: H1N1), que surgiu no México, em 2009, e espalhou-se rapidamente pelo mundo, matando 16 mil pessoas. Esta pandemia de gripe causada pelo vírus H1N1 provocou a morte de 203 mil pessoas em todo o mundo devido a problemas respiratórios, tendo recaído principalmente, tal como a gripe asiática, sobre as pessoas mais novas, crianças e jovens.

Ricon-Ferraz (2020) descreve as pandemias ao longo da história, organizando-as sequencialmente, para uma melhor compreensão da sua relação com a evolução científica, tecnológica e técnica e do seu impacto político, económico e social, esclarecendo, no entanto, que muitas coexistiram no tempo e no espaço, deixando marcas profundas na organização das sociedades (Quadro 1).

Quadro 1 - Datas e Períodos das Epidemias

Epidemia/Pandemia	Datas e períodos
Peste de Atenas	430 - 426 a.C.
Peste Antonina	165 – 180
Peste de Justiniano	542 – 750
Lepra	Surtos do séc. XI ao séc. XIV
Peste Negra	1348 – 1351
Escrófula	Surtos medievais e do séc. XVI ao séc. XVIII
Sífilis	Surtos do séc. XVI ao séc. XVIII
Gripe, Varíola, Malária, Febre Amarela e Sarampo nas Américas	Surtos do séc. XVI ao séc. XVIII XX
Tuberculose	Surtos do séc. XVII ao séc.
Cólera	1832 – 1860
Peste Bubónica	1899

<sup>1</sup> Fonte: <https://www.medicina.ulisboa.pt/newsfmul-artigo/99/epidemias-e-pandemias-na-historia-da-humanidade>, acessido a 18 de abril de 2021

<sup>2</sup> No caso do vírus Ébola, além das máscaras também as luvas foram adotadas como medida de prevenção.

Epidemia/Pandemia	Datas e períodos
Gripe Espanhola	1918 -1920
SARS	2002 – 2004
MERS	2012 - ?
Dengue	1780 - ?
Zika	2007 - ?
Ébola	1995 - ?
HIV	1980 - ?

(Ricon-Ferraz, 2020, p. 15)

Na Antiguidade, a maior pandemia de que temos conhecimento ocorreu entre 430 a 427 a.c. apelidada de Peste de Atenas, Praga de Atenas ou a Peste do Egito, vitimou dois terços da população daquela cidade grega. Em 165 a.c. surgiu a Peste Antonina, que se prolongou até ao ano 180 a.c. A primeira pandemia documentada foi a “Peste de Justiniano”, o primeiro caso de peste bubónica, que remonta aos anos 541 a 750 da nossa era. É considerada uma das epidemias mais devastadoras ocorridas até aquela época, estimando-se que tenham morrido 25 a 50 milhões de pessoas<sup>9</sup>, correspondente a cerca de 26 % da população mundial, mais de metade da população europeia. A Peste Negra, também de origem bubónica, surge em 1347 e tem o seu auge em 1353. É considerada a maior pandemia da história da civilização. Teve início na Ásia Central, assolou a Europa (como consequência da falta de saneamento) e dizimou entre um terço a metade da população (75 milhões). Os primeiros casos reportam-se ao sul da Europa, atingindo as cidades italianas e levando à perda de metade dos seus habitantes. A prática da “quarentena”, termo que entrou na linguagem corrente no atual contexto da pandemia COVID-19, é uma palavra de origem italiana, "Quaranta giorni", ou 40 dias, começou durante o século XIV, constituindo um esforço para proteger epidemias de peste costeira. As autoridades portuárias, cautelosas, exigiram que os navios que chegavam a Veneza de portos infectados ficassem ancorados por 40 dias antes do desembarque.

“No final do século, com a permanência de epidemias de peste no continente, nasceria a quarentena. Devido ao retorno da peste bubônica pelas embarcações procedentes do Mediterrâneo, Veneza resolveu tomar uma atitude radical. Sua administração urbana decidiu que todas as embarcações permanecessem isoladas na baía por quarenta dias antes que seus ocupantes pudessem desembarcar – era a “quarentena”. (Ujvari, 2020, p. 67).

<sup>9</sup> Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Peste\\_bub%C3%B4nica#cite\\_note-FOOTNOTELittle2007-28](https://pt.wikipedia.org/wiki/Peste_bub%C3%B4nica#cite_note-FOOTNOTELittle2007-28) acessado a 16 de abril de 2021.



Durante o século XIII surgem as primeiras universidades europeias, fazendo aumentar os avanços da ciência. Surge a primeira teoria científica relacionando a transmissão do vírus com o ar contaminado e, conseqüentemente, a adoção do uso de máscaras. As casas onde habitavam pessoas doentes foram isoladas e ao mesmo tempo queimados todos os seus pertences. Nas ruas e nos mercados foi necessário intensificar a limpeza, os médicos iniciaram o uso da máscara de couro cada vez que atendiam os seus doentes. (Ujvari, 2020, p. 71).

Como já referido, a primeira pandemia do século XX foi a Gripe Espanhola e a primeira do século XXI foi a Gripe Suína (H1N1). Entre esses dois períodos, merecem destaque as pandemias de SARS (Severe Acute Respiratory Syndrome), MERS (Middle East Respiratory Syndrome), a Dengue, a Zika, o Ébola e o HIV, sendo que estas últimas cinco ainda não foram erradicadas. Nas duas últimas décadas, surgiram três coronavírus humanos altamente patogênicos e mortais, nomeadamente, o SARS-CoV, o MERS-CoV e o mais recente SARS-CoV-2 (COVID-19). O SARS-CoV foi identificado em 2003 como a causa de um surto de síndrome respiratória aguda grave (SARS) que começou na China aproximadamente no fim de 2002, tendo sido responsável pela infecção de cerca de 8.000 pessoas em 29 países e pelo menos 774 mortes e, embora a Organização Mundial da Saúde (OMS) tenha declarado a SARS como contida em julho de 2003, vários casos de SARS foram relatados até maio de 2004. O MERS-CoV foi identificado em 2012, sendo a causa da síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS). O vírus MERS foi detectado pela primeira vez na Jordânia e na Arábia Saudita em 2012. Até o início de 2018, houve 2.220 casos confirmados de MERS e 790 mortes. O mais recente coronavírus, SARS-CoV-2, foi identificado pela primeira vez em Wuhan, China, no final de 2019, como a causa da doença por COVID-19, tendo-se espalhado por todo o mundo, com uma evolução que ainda hoje estamos a acompanhar no dia a dia.

A Dengue, a Zika, o Ébola e o HIV fazem parte de um conjunto de doenças infecciosas que ainda não foram erradicadas do planeta. A Dengue, também conhecida por “febre dandy” parece ter tido um primeiro registo numa enciclopédia chinesa 265-420 a.c., mas a identificação e designação da doença data de 1779, tendo a primeira pandemia atingindo, em 1780, a Ásia, a África e a América do Norte. A Zika, outra doença humana transmitida pelo mosquito, foi identificada no Uganda e na República da Tanzânia em 1952. A doença pelo vírus Ébola, identificado em 1976, deve o seu nome ao local onde ocorreu o primeiro surto de febre hemorrágica fatal, na África Central: uma vila próxima na República Democrática do Congo e, mais concretamente, o Rio Ébola. Em 1981 foi identificado o vírus da imunodeficiência humana (HIV/SIDA). Mais de 35 milhões de pessoas morreram de doenças relacionadas com a SIDA e, apesar de avanços na medicina terem permitido aos pacientes gerir a

doença, ainda não foi encontrada uma cura. Em suma, várias epidemias e pandemias que ocorreram ao longo da história tiveram consequências dramáticas, tal como as que estão a acontecer atualmente com a doença por COVID-19. Recorde-se que a peste negra (1347-1353), por exemplo, terá dizimado cerca de 300 milhões de pessoas; a pneumónica (1918-1920) foi responsável pela morte de aproximadamente 50 milhões; e o VIH/SIDA terá causado, até ao momento, a morte de 32 milhões de seres humanos.

Como conclui Ricon-Ferraz (2020), no seu trabalho sobre as grandes pandemias da história, do passado ao presente, constata-se, por um lado, que há sentimentos e ações que são transversais à existência humana como a surpresa, o desconhecimento, o medo, a desconfiança do Outro, o estigma individual e coletivo e, por outro lado, que as epidemias e pandemias, enquanto atentados reais à vida, sempre fizeram despertar o melhor das potencialidades humanas em todos os domínios”. O que é novo, com a globalização, é a facilidade de mobilidade de pessoas e bens, tornando a propagação da doença muito rápida à escala mundial, com todas as suas implicações sanitárias, económicas e sociais e políticas: “Os micróbios derrubaram impérios, impulsionaram outros e estiveram subjacentes às grandes transformações económicas e sociais. Afirmaram-se valiosos instrumentos de poder político. Foram mais mortíferos que quaisquer armamentos bélicos em tempo de guerra” Ricon-Ferraz, 2020, p. 15).

Durante o estado de emergência, que em Portugal vigorou entre 19 de março e 2 de maio de 2020, Flávio Miranda (2021) coordenou uma iniciativa dirigida à sociedade civil, sobre “Pandemias e História na Era da COVID-19”<sup>10</sup>, pretendendo colocar em perspetiva o momento atual, e conclui, entre outros aspetos, que a covid-19 deixou de ser um vírus “equitativo”:

“Se, no início, afetou pessoas de distintas etnias e classes socioeconómicas, são agora os mais pobres, os que não podem permanecer em isolamento profilático de longa duração, os principais alvos desta doença. Restar-nos-á a esperança de que o caos que emergiu com esta pandemia seja suplantado por uma sociedade melhor, pela qual o mundo aguarda expectante”. (Miranda, 2021, p. 417).

A UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, estima que 138 países fecharam todas as escolas do país, e vários outros países implementaram o mesmo tipo de medida, mas a uma escala regional ou local. Esta organização estima que o encerramento das

---

<sup>10</sup> Disponível em vídeo no Canal Canal YouTube do CITCEM (<https://www.youtube.com/channel/UC2la8syabdh1bO6-fCgOnIA>) e Casa Comum da Universidade do Porto (<https://up.pt/casacomum/pandemias-e-historia-na-era-da-covid-19/>).

escolas está a afetar a educação de 80% das crianças em todo o mundo<sup>11</sup> e, se a situação durar um longo período de tempo, esse encerramento pode ter consequências sociais e de saúde prejudiciais para as crianças que vivem na pobreza, sendo susceptíveis de agravar as desigualdades existentes (Cohen & Kupferschmidt, 2020). Como sustentam Van Lancker e Parolin (2020), o encerramento de escolas agravará a insegurança alimentar. Para muitos estudantes que vivem na pobreza, as escolas não são apenas um lugar para aprender, mas também para comer de forma saudável. Além disso, as crianças de origens socioeconómicas mais baixas não terão asseguradas as condições de aprendizagem, porque são desiguais as condições de moradia, as possibilidades de os pais acompanharem em casa os exercícios escolares, os recursos tecnológicos, o acesso aos materiais, etc. (Vommaro, 2020).

A pandemia COVID-19 não foi a primeira e não será certamente a última. São várias as diferenças que caracterizam as pandemias, mas também algumas semelhanças, das quais salientamos aqui algumas, por terem a ver mais diretamente com o objeto da presente investigação. Ao longo da história, algumas doenças afetaram especialmente crianças e jovens, enquanto no caso da COVID-19 são as pessoas idosas as mais afetadas. Por outro lado, o uso de máscaras, as lavagens das mãos com frequência, entre outras práticas, têm sido adotadas na atual pandemia, como já haviam sido em pandemias anteriores, não obstante os diferentes graus de eficácia, fruto dos avanços da medicina, da tecnologia, entre outros fatores.

De assinalar, ainda, uma grande diferença que se verifica entre a atual pandemia COVID-19 e outras que ocorreram noutros períodos da história: o encerramento das escolas. Embora tal medida já tivesse sido tomada em pandemias anteriores, na atual pandemia por COVID-19, o encerramento de escolas consistiu num fenómeno global e, pela primeira vez na história, não fez com que as “aulas” tivessem sido interrompidas. Ou seja, a escola encerrou, mas não parou. Por exemplo, o canal da RAI – Rádio Televisão Italiana – serviço público, passou a oferecer um programa, no período da emergência, chamado “La scuola no si ferma” (A escola não para), a todo o sistema escolar, a famílias e estudantes de todas as idades. A RTP Portuguesa, através do programa #EstudoEmCasa, permitiu também que os alunos acompanhassem as aulas em casa, a pensar sobretudo nos alunos que não têm acesso à Internet. Como veremos mais adiante, as medidas políticas tomadas durante a pandemia, em relação à educação escolar, e também pré-escolar, basearam-se sempre numa ideia de “escola a tempo inteiro”, ou seja, de assegurar a ocupação plena do tempo das crianças, ainda que de forma remota.

---

<sup>11</sup> Para mais informação consultar: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

## 1.2 Pertinência da abordagem sociológica no contexto da pandemia

Em 2020 foram publicados vários trabalhos sociológicos sobre a pandemia COVID-19. A Associação Americana de Sociologia (American Sociological Association – ASA) publicou um número especial de “Footnotes” com o título *Sociologists and Sociology During COVID-19* (ASA, 2020). Podemos referir títulos como “A sociology of the Covid-19 pandemic: A commentary and research agenda for Sociologists” (Ward, 2020); “A sociology of Covid-19” (Matthewman & Huppatz, 2020); “Emergency powers in a time of pandemic” (Greene, 2020); “A cruel pedagogia do vírus (Santos, 2020); “Pandemia: La covid-19 estremece al mundo” (Žižek, 2020); “Covid-19 and the civilizing process” (Krieken, 2020), entre outros. Não é de estranhar este interesse dos sociólogos na pandemia COVID-19, na medida em que ela provocou a mais profunda crise sanitária e económica dos nossos tempos e, concomitantemente, uma crise social cujo alcance ainda não é possível saber.

Como refere Brennan (2020b), questões fundamentais para os sociólogos e cientistas sociais durante décadas foram subitamente integradas nas notícias e nos assuntos atuais, devido ao surgimento da pandemia COVID-19. O uso de máscaras, o policiamento do distanciamento social e a desorientação geral em torno das expectativas comportamentais durante a pandemia são alguns exemplos das implicações sociais da pandemia. O que era aparentemente impossível aconteceu: as fronteiras fecharam-se, as pessoas ficaram socialmente isoladas, as escolas encerraram. Para Matthewman e Huppatz, (2020), estamos a viver uma experiência, até há bem pouco tempo inimaginável, que constitui um laboratório vivo para a análise sociológica. Basta ver, por exemplo, que as medidas de distanciamento social significam atos de distanciamento físico que, por sua vez, reconfiguram o social de várias maneiras.

Durante a primeira parte de 2020, houve uma abundância de pesquisas importantes sobre a COVID-19 a partir de disciplinas médicas, epidemiológicas e virológicas. Para Ward (2020) há agora uma necessidade urgente de os sociólogos se envolverem teoricamente e empiricamente sobre o impacto social das questões relacionadas com COVID-19. Os governos de todo o mundo impuseram diferentes tipos de restrições à vida social, a fim de conter a propagação da COVID-19, os quais incluíram a imposição de vários graus de isolamento social e restrições relativos a encontros sociais, viagens, atividades desportivas e de lazer, ir para o trabalho/ escola/ universidade, etc. É, pois, fundamental compreender as implicações da pandemia na estrutura social e na mudança social. Segundo Ward (2020), diferentes ramos da teoria social podem lançar luz sobre as implicações das restrições de COVID-19 para a vida social. A análise sociológica pode recorrer a contributos teóricos

vários das ciências sociais, designadamente, a “sociedade de risco” (Beck, 1998, 1999, 2009), para a compreensão das várias implicações da pandemia, das medidas tomadas para a conter, no modo como ecoam na sociedade, nas políticas públicas, no mundo do trabalho, do lazer, da educação e da vida social, em geral.

De referir a pertinência da teoria de Norbert Elias sobre o processo civilizatório como lente para desenvolver uma compreensão sociológica menos focada no tempo presente da pandemia de COVID-19 (Krieken, 2020). Para este autor, a abordagem de Elias sugere uma série de importantes princípios conceituais que poderiam ajudar-nos a recuar um pouco em relação às preocupações imediatas de responder à pandemia. Para Elias (citado por Krieken, 2020), as relações sociais, estruturas e processos estão intimamente ligados às disposições psicológicas e emocionais, estilos de vida e normas das pessoas, seu *habitus*, e, como tal, a civilização humana deve ser entendida como um processo de longo prazo de cadeias de interdependência que unem as pessoas em relações de poder e em constante mudança. Como refere Krieken (2020), os processos civilizatórios geram constantemente problemas civilizacionais novos, requerendo transformações novas do *habitus* e, por isso, exigindo do sociólogo distanciamento intelectual, mas também emocional, para pensar o mundo ao nosso redor, especialmente, mas não apenas, quando as situações parecem perigosas ou ameaçadoras. Portanto, a COVID-19 precisa de ser colocada no contexto de estruturas sociais, dinâmicas e processos já existentes, alguns dos quais a pandemia irá acelerar ou acentuar sobre outros. As histórias de longo prazo lembram-nos – e é por isso que é importante continuar a chamar a atenção para o trabalho de Norbert Elias – é que as crises que vivemos hoje estão muito profundamente enraizadas no social e em formas políticas e económicas às quais estamos fortemente ligados.

Para essa compreensão, outros conceitos e perspectivas revelam uma renovada pertinência, tais como “sociedade de ansiedade” (Rebughini, 2021), “era de insegurança” (Bauman, 1999), “insegurança ontológica” (Giddens, 2002), “ansiedade existencial” (Giddens, 2001). Quão relevantes são estes conceitos no contexto da COVID-19? Como os diferentes grupos sociais respondem ao “medo líquido”, ao pânico e à incerteza trazidos durante a pandemia COVID-19? Estas e outras perguntas são formuladas por Ward (2000), para sustentar a pertinência da mobilização destas perspectivas teóricas para a análise sociológica de várias questões relacionadas com a pandemia. Dada a invisibilidade do vírus e a insegurança e incerteza geradas pela pandemia, valeria a pena explorar, como sugere este autor, nomeadamente, de “medo líquido” (Bauman, 2008), para procurarmos compreender como o medo pode infiltrar-se nas nossas vidas.

Na “sociedade de risco” (Beck, 1998, 1999, 2009), o medo é a subjetividade predominante, ligada através da incerteza ao que chamou de ‘horror da ambiguidade’. Envolvendo questões como o ambiente, as infecções, a instabilidade na vida familiar e no mercado de trabalho, entre outras, a sociedade de risco assume um caráter global e, por isso, o contexto da pandemia apresenta vários desafios às ciências sociais. Para Ulrich Beck (2015), todos os riscos globais, com exceção do terrorismo, são mais ou menos parte do desenvolvimento tecnológico, bem como das dúvidas geralmente expressas nas fases de modernização de qualquer nova tecnologia. Estamos, pois, “ligados a um desenvolvimento histórico que nos leva a este ponto vezes sem conta: precisamos de uma invenção transnacional da política e da democracia.” (Beck, 2015, p. 144).

Temos encontrado nas últimas décadas uma série de riscos públicos globais, incluindo os riscos colocados pelas mudanças climáticas, a energia nuclear, as finanças, o 11 de setembro, o terrorismo, o “risco da liberdade digital global” (Beck, 2015, p. 141). Daí também a pertinência de uma emergente “sociologia digital” (Lunnay *et al.*, 2015; Lupton, 2018a, 2018b; Redshaw, 2020; Selwyn, 2019), para a investigação sociológica nas nossas sociedades, crescentemente dominadas pelas tecnologias digitais, numa “sociedade de risco digital” (Lupton, 2016). Com o surgimento da pandemia COVID-19, aumentou imenso a utilização destas tecnologias. Até final de maio de 2020, mais de 200 países e territórios do mundo foram afetados pela pandemia do Coronavírus. À medida que o mundo entrava de repente em confinamento, enviando as pessoas para as suas casas e fechando empresas e instituições, o encerramento de escolas colocou grandes problemas (Shultz & Viczko, 2021). A expansão do ensino e da aprendizagem online tornou-se a solução política mais utilizada. Quase todos os sistemas educativos da OCDE usaram plataformas online (por exemplo, conteúdo educacional online, aulas virtuais e apoio online) durante o encerramento das escolas (Schleicher, 2020). Professores e alunos tiveram de se familiarizar com novos tipos de tecnologias em tempo recorde e lidar com incertezas quanto ao acesso à Internet ou conectividade (Bozkurt & Sharma, 2020). Com a propagação da pandemia e as medidas de confinamento, teletrabalho, etc., os serviços de Internet registaram um aumento da utilização de 40% para 100%, em comparação com os níveis anteriores. Serviços de videoconferência como o Zoom tiveram um aumento de dez vezes no seu uso (Branscombe, 2020).

A literatura sobre a pandemia COVID-19 tem salientado um conjunto de tópicos que têm sido caros à sociologia, como as crises, as ameaças, os perigos e os riscos; as injustiças, as desigualdades e as vulnerabilidades; a insegurança, a incerteza e o medo; o poder, o controlo e a vigilância. Conceitos e perspetivas como “sociedade disciplinar” (Foucault, vigiar e punir) e “poder disciplinar” (Foucault,

2018), “sociedade de vigilância” (Lyon, 2001), “sociedades de controlo” (Deleuze, 1990), “capitalismo de vigilância” (Zuboff, 2019), “poderes de emergência” (Greene, 2020), entre outros, têm uma grande relevância sociológica na análise das sociedades contemporâneas. Por exemplo, com a passagem das aulas presenciais para o ensino remoto, operou-se um reforço dos mecanismos disciplinares (Saraiva, Traversini & Lockmann, 2020):

“(…) em relação ao acionamento de mecanismos disciplinares, é possível observar que, no ensino remoto, a vigilância hierárquica recobre-se com uma nova camada em relação àquela que era mobilizada pelas atividades presenciais: a dos professores e dos alunos pelos pais, tendo em vista que a sala de aula se desloca para a sala da casa. Em relação aos filhos, os pais passam a desempenhar a função de organizar o horário e de fiscalizar seu cumprimento” (Saraiva, Traversini & Lockmann, 2020, p. 6-7)

Alan Greene (2020) usa o conceito de “Estado de emergência pandémico”, sustentando que, embora os “poderes de emergência” sejam, em princípio, temporários, podem tornar-se permanentes, perdurando para além da crise que supostamente os justificou.

"Idealmente, todos os estados de emergência são temporários. Idealmente, todos os estados de emergência são projetados para restaurar o status quo ante. E, idealmente, todos os poderes de emergência são inaceitáveis, pois é precisamente a sua natureza desagradável que garante que eles permanecem temporários. É quando essas mudanças se tornam aceitáveis - mesmo desejáveis pela maioria do público - que eles têm o maior potencial para serem permanentes" (Greene, 2020, p. 148).

No caso da pandemia COVID-19, Greene (2020) considera que o risco de os poderes de emergência se tornarem permanentes pode ocorrer, ainda que de maneiras sutilmente diferentes. Esse risco não decorre da possibilidade de o próprio vírus ser uma ameaça permanente, mas da aplicação destes poderes para além das pandemias. E o risco é agravado quando os poderes de emergência são utilizados através de meios mais banais, como a legislação. Greene (2020) aplica este quadro ao Estado pós-pandémico, argumentando que o estado de emergência tem um caráter excepcional, para combater uma ameaça que não pode ser combatida usando os poderes comuns à disposição do Estado. Ou seja, os poderes de emergência fazem uma separação clara entre a norma

e a exceção; entre normalidade e emergência. Por isso, o carácter excepcional dos poderes de emergência – e as suas consequências negativas para os princípios constitucionais fundamentais, como a democracia, os direitos humanos e o Estado de direito – significa que só são justificadas ou dispensadas por serem temporárias.

Do mesmo modo, na obra “A cruel pedagogia do vírus”, Santos (2020) reflete sobre o que designa “normalidade da exceção”, argumentando que uma crise é, por natureza, excepcional e passageira e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. A crise deve ser explicada pelos fatores que a provocam, porém, quando se torna permanente, ela transforma-se na causa que explica tudo o resto: obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise e, nesse sentido, o objetivo da crise permanente é não ser resolvida (Santos, 2020). Para Santos, um exemplo é a crise financeira permanente, que é utilizada para explicar cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social). Neste sentido, a pandemia COVID-19 também pode ser vista como a ‘normalidade da exceção’. Ela vem apenas, como sustenta este autor, agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita nos últimos quarenta anos.

“A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980– à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro– o mundo tem vivido em permanente estado de crise (Santos, 2020, p. 5).

A pertinência das perspetivas da vigilância aumentou com a pandemia e, especialmente, com os crescentes mecanismos de vigilância digital. A condição para a emergência do “capitalismo de vigilância” (Zuboff, 2019) foi a expansão das tecnologias digitais na vida quotidiana. Zuboff (2019) descreve detalhadamente e fornece evidências sobre os mecanismos que gigantes tecnológicos como Google, Facebook, Amazon, Apple e Microsoft utilizam para minar os nossos direitos mais fundamentais para fins comerciais. E chama a atenção, especificamente, para uma variável que tem sido sistematicamente ignorada, mas que assume um papel fundamental nas circunstâncias da pandemia: a Inteligência Artificial.

Com a pandemia COVID-19, o Estado e o mercado têm reconfigurado o seu papel, fazendo uso de determinadas formas de vigilância, designadas, por vezes, “medidas de exceção” e, por outro, de discursos que visam legitimar a expansão do livre-mercado digital. Neste caso, é usado o argumento de que a tecnologia, que inclui hoje a robótica e a inteligência artificial, criará condições



para estarmos mais bem preparados quando tivermos de enfrentar riscos à escala global, como é o caso da atual pandemia, mas também do ambiente e, em particular, das alterações climáticas. Vivemos hoje em sociedades de vigilância onde qualquer atividade baseada na internet, usando um smartphone ou outros aparelhos eletrónicos, pode ser acedida e monitorizada de várias maneiras, muitas das quais desconhecemos (Gilliom & Monahan, 2013). Com o encerramento das escolas e a passagem para ensino online, devido à pandemia, as questões da vigilância e da privacidade ganharam destaque. Por exemplo, o facto de os alunos e os professores serem filmados nos espaços privados das suas casas é um exemplo de intrusão na privacidade (Stoilova, Livingstone & Nandagiri, 2019; Verdoodt, Archbold, Clifford & Gordon, 2021).

Na obra “Vigiar e punir” (*Surveiller et punir*), livro originalmente publicado em 1975, Michel Foucault (2018) estuda o aparecimento de um novo tipo de poder nas sociedades modernas. Na sociedade disciplinar, que emergiu na passagem do século XVIII para o século XIX, e se consolidou no século XX, o conhecimento científico produzido sobre os indivíduos e as mudanças nos ordenamentos jurídicos foram essenciais para os submeter à disciplina, a fim de produzir sujeitos mais dóceis. Daí resulta o papel onipresente do “poder disciplinar” em gerir o tempo dos indivíduos, mantendo-os ocupados e constantemente vigiados nos espaços privados e/ou sociais, onde agem e se movimentam quotidianamente.

No mesmo sentido, Crary (2016), na sua obra “O capitalismo tardio e os fins do sono”, aborda as origens e as consequências de um estado de eterna vigília que nos é imposto por um regime de 24/7 (trabalhar e consumir 24 horas por dia, 7 dias por semana), que torna plausível, e até mesmo normal, a ideia do trabalho sem pausa, da produtividade sem limites e de uma disponibilidade quase absoluta que é exigida no tempo presente, tanto em relação ao trabalho profissional como ao trabalho doméstico. O sono, tido como tempo morto e improdutivo, representa uma afronta a um capitalismo voraz (Crary, 2016). Esta perspetiva do trabalho sem pausa é abordada por Saraiva (2009b) a propósito da Educação a Distância, a qual, do mesmo modo como o ensino remoto de emergência durante a pandemia, torna possível um novo tipo de sequestro: já não o corpo enclausurado, mas o tempo utilizado (Saraiva, 2009b, p. 3). Os professores já não têm a obrigação de deslocar-se até à escola e cumprir horários tão rígidos, mas isso está longe de significar uma redução do trabalho. O ensino remoto, “[...] ao mesmo tempo em que libera os sujeitos do cumprimento de horários, os mantém em um comprometimento permanente” (Saraiva, 2009b, p. 4).

“Tudo isso evidencia não só esse regime de trabalho 24/7, mas também a configuração de um outro modo de organizar os processos escolares (...). A escola e os professores pensam e planejam determinadas atividades e entregam tais atividades à família que fica responsável pela sua execução. Uma espécie de escolarização ao domicílio ou a pronta entrega que parte da premissa de elaborar, planejar e organizar atividades que podem ser entregues à família e serão por ela desenvolvidas” (Saraiva, Traversini & Lockmann, 2020, p. 13).

Uma ideia que se difunde é de que essa escolarização ao domicílio é movida por um sentimento de que não podemos perder tempo, de que não podemos parar (Saraiva, Traversini & Lockmann, 2020).

Michael Brennan (2020a) salienta que, por mais úteis que tenham sido as tecnologias virtuais especialmente em tempo de confinamento, que nos ajudaram a comunicar, a mantermo-nos em segurança, etc., a pandemia tem mostrado que a adversidade coletiva cria solidariedade social. Este sociólogo argumenta que no confinamento social aprendemos muito sobre as preocupações relacionadas com a saúde, que são centrais para conter o vírus; as consequências sociais da pandemia; como pode parecer a sociedade após a pandemia. E acrescenta que a pandemia veio reforçar a interconexão global da nossa sociedade, as nossas interdependências em relação a pessoas e lugares distantes com os quais nunca nos encontraremos; a necessidade humana fundamental de um contacto genuíno face-a-face com os outros de quem dependemos – amigos, família, vizinhos – e revelou também um sentido mais amplo de comunidade. Brennan (2020b) argumenta que a comunidade nunca é tão invocada como em tempos de morte e desastre, que cruelmente arrancam as pessoas da sociedade, ao mesmo tempo em que se gera um desejo de estar juntos, de solidariedade.

Não ignorando os conceitos e perspetivas abordados anteriormente, com a tónica nas perspetivas do risco, Ward (2020) também sugere a pertinência de uma emergente ‘sociologia da felicidade’ (Cieslik, 2015), para a compreensão de como a felicidade pode ser habilitada durante a pandemia e pós-pandemia. Questões-chave como a esperança, a compaixão, a empatia, o altruísmo e a solidariedade são visíveis hoje em discussões e ações em torno da pandemia e imaginando o pós-pandemia, sendo, como tal, áreas relevantes de pesquisa. Em tempo de pandemia, estes últimos tópicos têm-se evidenciado em ações espontâneas de solidariedade e reciprocidade, de ajuda

e entreadajuda, revelando alternativas ao modo de viver, de produzir e de consumir que o capitalismo neoliberal tem vindo a difundir como modo universal e até inevitável (Santos, 2020).

“A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI” (Santos, 2020).

Para a escritora Arundhati Roy, o vírus é um portal entre um mundo e o outro, apontando, assim, para a necessidade de imaginarmos um outro Mundo.

“Seja o que for, o coronavírus fez o poderoso ajoelhar-se e fez o mundo parar como nada mais poderia. As nossas mentes ainda estão correndo para a frente e para trás, ansiando por um retorno à "normalidade", tentando costurar o nosso futuro ao nosso passado e recusando-se a reconhecer a rutura. Mas a rutura existe. E no meio desse desespero terrível, oferece-nos a oportunidade de repensar a máquina do juízo final que construímos para nós mesmos. Nada poderia ser pior do que um retorno à normalidade. Historicamente, as pandemias forçaram os seres humanos a romper com o passado e imaginar o seu mundo de novo. Este não é diferente. É um portal, um portal entre um mundo e o outro.” (Roy, 2020, online).

Somos essencialmente seres sociais, não podemos existir sozinhos. Somos produtos da cultura e do trabalho coletivo. Já sublinhámos que várias medidas de emergência para conter o alastramento do vírus levaram ao encerramento de escolas; centros de lazer e instalações de recreação fecharam as portas para a grande maioria das crianças; alteraram-se os processos e as relações sociais em que se inseriam as nossas vidas diárias; no entanto, como assinala Mukherjee (2020), ao mesmo tempo em que eram impostas restrições e interrupções e aumentavam as incertezas, surgiram situações, em todo o mundo, em que as crianças lidavam com o confinamento de maneiras criativas e elaborando as suas alternativas de lazer dentro dos limites do lar, usando os recursos disponíveis em cada caso. Portanto, são várias as perspetivas de análise, ora salientando o que se pode aprender com a pandemia, no sentido da transformação social; ora o que se pode tirar partido dela, no sentido da oportunidade de negócio e lucro; ora em perspetivas catastróficas, ora redentoras da humanidade. Contudo, na mesma

medida em que o risco e o perigo são caros à análise sociológica, também são a confiança e a esperança de que um mundo melhor é possível.

Sendo várias as perspectivas de análise da pandemia, várias leituras podem ser feitas da situação em que nos encontramos. Entre futurologia e leituras pessimistas e até catastrofistas que têm vindo a lume, este sociólogo considera possível, e até desejável, uma leitura mais otimista para que possamos encarar a situação como uma oportunidade para sociólogos e cientistas sociais, em geral, de fornecerem soluções criativas e inovadoras para os nossos problemas atuais. É muito cedo para chegar a conclusões sobre algo que ainda está em curso, mas já podemos concluir, pelo menos com base na própria experiência, que o impossível acontece e que outras formas de vida estão ao nosso alcance. É a esta visão que temos de nos agarrar, diz Michael Brennan, mantendo-nos, porém, críticos sobre o potencial de exploração que a crise apresenta, responsabilizando aqueles que ocupam posições de poder. É essa visão dupla que está incorporada na “imaginação sociológica” imaginada por Mills (1959), que é parte da promessa e tarefa da sociologia para ajudar a criar um mundo melhor (Mills, 1959, citado por Brennan, 2020a).

### 1.3. A pandemia e a aceleração do processo de digitalização da educação

Várias medidas políticas foram sendo tomadas em diversas partes do mundo para fazer face à situação de emergência e que mostram claramente a preocupação com a “continuidade escolar”, ainda que esta passasse a ser assegurada de forma remota, com os professores e os alunos nas suas respetivas casas. A tabela 1 dá um panorama desta evolução no caso do Governo Português.

Tabela 1 - Medidas políticas tomada pelo Governo português na perspetiva da “continuidade escolar”

Início da pandemia	
Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março	“aprovou um conjunto de medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica da doença covid-19, entre as quais a suspensão das atividades letivas e não letivas em regime presencial”.
Resolução do Conselho de Ministros n.º 33-C/2020, de 30 de abril	estabeleceu uma estratégia de levantamento de medidas de confinamento no âmbito do combate à pandemia da doença covid-19, prevendo a retoma das atividades letivas em regime presencial”.
Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, na redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 20-H/2020, de 14 de maio.	Determinou a retoma das atividades letivas em regime presencial no dia 18 de maio de 2020, para os alunos do 11.º e 12.º anos de escolaridade e para os alunos do 2.º e 3.º anos dos cursos de dupla certificação do ensino secundário, bem como para os alunos dos cursos artísticos especializados não conferentes de dupla certificação, nas disciplinas que tivessem oferta de exame final nacional.

Decreto-Lei n.º 24-A/2020, de 29 de maio	determinou, a partir de 1 de junho de 2020, a cessação da suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais, em estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública, da rede do setor social e solidário e do ensino particular e cooperativo”.
<b>Final do ano escolar 2019/2020</b>	
Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, de 20 de julho	<p>“estabeleceu medidas excepcionais e temporárias de organização e funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, incluindo escolas profissionais, no ano letivo 2020/2021, respeitantes aos regimes do processo de ensino e aprendizagem, à gestão do currículo, aos deveres dos alunos e ao reforço das condições conducentes à recuperação das aprendizagens, tendo sido ainda identificadas medidas excepcionais de promoção e acompanhamento das aprendizagens.</p> <p>Esta resolução veio definir, como regimes do processo de ensino e aprendizagem, os regimes presencial, misto e não presencial, constituindo o primeiro o regime regra. Tal opção assentou no reconhecimento unânime de que o regime presencial é o mais vantajoso para os alunos, ao nível dos resultados da aprendizagem, na garantia de uma maior inclusão, no desenvolvimento de outras competências, designadamente socioemocionais, e enquanto fator de proteção social”.</p>
Decreto n.º 3-A/2021, de 14 de janeiro, aditado pelo Decreto n.º 3-C/2021, de 22 de janeiro; Decreto n.º 3-D/2021, de 29 de janeiro (entretanto revogados)	“Embora o regime presencial tenha coexistido com a segunda vaga da pandemia da doença COVID-19, a terceira vaga assumiu proporções que exigiram a definição de medidas mais restritivas por parte do Governo, como a suspensão das atividades educativas e letivas entre os dias 22 de janeiro e 5 de fevereiro de 2021, e a retoma dessas atividades em regime não presencial, a partir do dia 8 de fevereiro de 2021”.

Fonte: Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho.

Organismos internacionais como as Nações Unidas e, em particular, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), e o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), o Banco Mundial, o FMI (Fundo Monetário Internacional), entre outras, assumiram um papel ativo, sobretudo quando foram suspensas as atividades letivas e não letivas presenciais, (OECDb, OECDc, OECDd, OECDe, OECDf, United Nations, 2020; UNESCO, 2020a, 2020b; UNESCO, UNICEF, The World Bank, The World Food Programme, UNHCR, 2020).

Em 26 de março de 2020, a UNESCO anunciou a Coalizão Global de Educação para garantir a continuidade escolar durante a pandemia, sob o lema “#AprendizagemNuncaPara”: “A UNESCO reúne

organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara – Resposta da educação frente à COVID-19” (UNESCO, 2020).

“Mais de 1,5 bilhão de estudantes e jovens em todo o planeta estão sofrendo ou já foram afetados pelo impacto do fechamento de escolas e universidades devido à pandemia da COVID-19.

A Coalizão Global de Educação lançada pela UNESCO é uma plataforma de colaboração e intercâmbio para proteger o direito à educação durante este período de interrupção educacional súbita e sem precedentes e além. Reúne mais de 140 membros da família da ONU, sociedade civil, academia e setor privado para garantir a #AprendizagemNuncaPara.” (UNESCO, 2020)<sup>12</sup>.

Lê-se num relatório recente da OCDE (OECD, 2021) que as interrupções na escolaridade regular causadas pela pandemia levaram muitas crianças a progredir menos do que o esperado no desenvolvimento das suas competências. Refere, ainda, que “a curto prazo, a pandemia pode levar a aumentos no abandono escolar precoce” e a médio e longo prazo a um menor comprometimento da geração atual de alunos por não conseguirem desenvolver atitudes positivas de aprendizagem, num “momento de profundas mudanças estruturais que exigirão que os indivíduos atualizem as suas competências ao longo da sua vida”.

O encerramento de instituições na Europa, em resposta à pandemia de COVID-19 foi seguido por desenvolvimentos vários e muitas vezes conflitantes. Para evitar a propagação da pandemia, os governos de diferentes países começaram a tomar decisões, como o estado de emergência e o confinamento, tendo os alunos sido enviados para casa para e, assim, continuarem a sua escolaridade. Neste contexto, foram acelerados os esforços para a digitalização em toda a região europeia possibilitada por plataformas e serviços desenvolvidos por corporações tecnológicas globais. Segundo estes autores, essa aceleração foi acompanhada por uma consolidação do papel dos provedores privados nos sistemas educacionais europeus, através de formas multifacetadas e híbridas de colaboração entre professores, tecnologias, organizações sem fins lucrativos e empresas comerciais. Juntamente com o Estado, estes atores passaram a estar no centro de muitas estratégias de emergência nacional para digitalizar a educação, através de um processo predominantemente controlado por empresas e tecnologias privadas (Anderson, 2020; Williamson & Hogan, 2020; Cone & Brøgger, 2020; Cone et. al., 2020; Grimaldi & Ball, 2021a, 2021b).

---

<sup>12</sup> UNESCO (2020) Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>

Baseando-se na literatura de um campo emergente da “governança da educação digital”, Cone *et. al.* (2020) sustentam que para apoiar e permitir essa integração de infraestruturas, pelo menos três processos interrelacionados que ganharam força em toda a região europeia durante as últimas décadas com diferentes graus de intensidade:

“- O avanço dos processos de privatização suave através dos quais as tecnologias privadas e as plataformas comercialmente orientadas estão incorporadas na governança da educação pública - Na Região europeia, a privatização suave está, por um lado, intimamente ligada ao desenvolvimento da governação das redes na União Europeia, em que associações, grupos de reflexão e fornecedores de tecnologia são informalmente integrados em processos de formulação de políticas e, por outro lado, ao aumento da delegação de operações públicas a agentes não estatais (privados).

- A dataficação de atividades educacionais e conhecimentos através dos quais abstrações comensuráveis e quantificadas constituem e re-representam quem, o quê e onde conta como valioso em ambientes educacionais e processos de governança.

- A correspondente invasão da digitalização e a intensificação da plataformização da educação, denotando um processo através do qual empresas individuais e/ou redes comerciais se envolvem na coleta sistemática, processamento algorítmico, circulação e monetização dos dados dos utilizadores” (Cone *et. al.*, 2020, p. 4).

Como já mencionado, embora os processos de privatização e digitalização já fossem evidentes antes da COVID-19, eles avançaram com grande intensidade logo após a declaração de pandemia. Por exemplo, no dia 26 de março de 2020 a UNESCO anuncia a Coalizão Global de Educação reunindo “organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado”: “Em um momento no qual 87% da população mundial de estudantes é impactada pelo fechamento de escolas devido à COVID-19, a UNESCO está lançando uma coalizão global de educação para apoiar os países a ampliar suas melhores práticas de aprendizagem a distância”<sup>13</sup>. A Coalizão inclui a Organização Internacional do Trabalho, o Alto Comissariado da ONU para os Refugiados, o Fundo das Nações Unidas para a Infância, a Organização Mundial da Saúde, o Programa Mundial de Alimentos e a União Internacional

---

<sup>13</sup> UNESCO (2020). Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>

de Telecomunicações, bem como a Parceria Global para a Educação, a Education Cannot Wait, a Organização Internacional da Francofonia, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e o Banco de Desenvolvimento Asiático. Uniram-se também à Coalizão “parceiros” do setor privado como: Microsoft, GSMA, Weidong, Google, Facebook, Zoom, KPMG e Coursera. Organizações filantrópicas e sem fins lucrativos, mas com fortes ligações ao setor privado, como Khan Academy, Dubai Cares, Profuturo e Sesame Street, também fazem parte da Coalizão, e estão mobilizando seus recursos e serviços para apoiar escolas, professores, familiares e estudantes durante este período inédito de interrupção educacional. As agências de media também foram convidadas para se unirem à Coalizão, contando já com a “BBC World Service, que se comprometeu a apoiar os jovens em isolamento em todo o mundo” e “irá produzir recomendações, histórias e materiais de educação midiática para ajudar os jovens isolados a compreender como o coronavírus os pode afetar” (UNESCO, 2020).<sup>14</sup>

“A Coalizão se esforçará para atender às necessidades com soluções gratuitas e seguras, unindo parceiros para tratar dos desafios da conectividade e de conteúdos, entre outros. Irá fornecer ferramentas digitais e soluções de gestão da aprendizagem para colocar online recursos educacionais nacionais digitalizados, além de selecionar recursos para o ensino a distância e fortalecer a expertise técnica, ao usar uma combinação de abordagens tecnológicas e comunitárias, dependendo dos contextos locais.” (UNESCO, 2020)

As crises significativas, como a provocada pela pandemia COVID-19, são momentos de desequilíbrio que interrompem os procedimentos operacionais típicos e as formas de pensar, que, em última análise, produzem diferentes formas de mudança política (Hay, 2002), neste caso “política rápida” (Peck & Theodore, 2015) ou “políticas de alta velocidade”, como são definidas as medidas do programa Escola a Tempo Inteiro” (Ferreira & Oliveira; 2007)

No contexto da pandemia, um exemplo da política rápida, de urgência e emergência, prende-se com o encerramento das escolas, que provocou uma mudança repentina para formas remotas de educação, incluindo o ensino e aprendizagem online (Taglietti, Landri & Grimaldi, 2021). Ao mesmo tempo, o uso sem precedentes da tecnologia digital revelou as deficiências dos sistemas educativos em termos de disponibilidade e adequação da infraestrutura digital, conduzindo, assim, a um maior foco nas políticas de digitalização da educação.

---

<sup>14</sup> UNESCO (2020). Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>



Embora as mudanças graduais na esfera digital já tenham ocorrido em muitos sistemas educativos em todo o mundo, a crise da COVID-19 acelerou esse processo de digitalização, pelo facto de a pandemia ter sido vista como uma “oportunidade” para as empresas e produtos da Ed-Tech se expandirem, penetrando também em novas áreas geográficas do mundo (Williamson & Hogan, 2020).

As desigualdades de acesso e uso das tecnologias digitais têm sido um dos problemas sociais mais salientados, inclusivamente por parte de organizações internacionais (OIs), como a OCDE e a UNESCO, que têm produzido discursos dominados pela ideia da pandemia como “oportunidade”, em sentido estratégico, pois, neste caso, referem-se à consolidação e expansão do processo de digitalização da educação, que já antes da pandemia fazia parte de uma agenda comum. O impacto do encerramento das escolas no desempenho dos alunos e as desigualdades educacionais tem sido apontado, estrategicamente, por estas e outras OIs como um dos principais desafios para a maioria dos sistemas de ensino no período pós-pandemia (OECD, OECD, 2020b, 2021; UNESCO, 2020, UNESCO *et al.*, 2021, European Council, 2020). Apesar de as desigualdades educacionais não serem um fenómeno novo, as OIs têm argumentando que com a pandemia elas aumentaram e vão continuar a aumentar, pois para além dos efeitos diretos da COVID-19 na educação, a crise económica e social resultante da pandemia também aumentará as taxas de pobreza em muitos países, afetando especialmente as crianças e os jovens. Para a União Europeia, a situação criada pela pandemia também tem sido vista como uma oportunidade para abordar as desigualdades educacionais como um problema político pendente e não como um fenómeno especificamente relacionado com a crise da COVID-19. Os documentos de política das instituições europeias refletem uma preocupação particular em relação aos efeitos a longo prazo da pandemia em termos de abandono escolar e abandono escolar precoce (European Council, 2020). As orientações da Comissão Europeia para os Estados-Membros centram-se nas reformas estruturais e nos investimentos para fazer face a estes efeitos a longo prazo, em vez de intervenções compensatórias para mitigar os efeitos mais diretos e de curto prazo.

Em 2020, a OCDE (OECD, 2020d) referia que os países estão a implementar planos de emergência para desacelerar e limitar a propagação do vírus e se preparar para uma possível interrupção a longo prazo da frequência escolar e universitária. Nesse sentido, avançou respostas para fazer face à COVID-19 na educação usando no subtítulo da publicação o lema “abraçando a aprendizagem digital”. Um dos principais argumentos utilizados por esta organização em favor da aprendizagem digital é o seguinte: “Cada semana de encerramento da escola implicará uma perda maciça no desenvolvimento do capital humano com implicações económicas e sociais significativas a

longo prazo” (OECD, 2020d)<sup>15</sup>. E apresenta a China como exemplo a seguir em termos de oferta de “aprendizagem online”: “Embora este seja um forte teste para os sistemas educacionais, também é uma oportunidade para desenvolver oportunidades alternativas de educação. A China, que foi o primeiro país a ser atingido pelo coronavírus, já está bem avançada em fornecer a uma grande parte de seus alunos o acesso a oportunidades de aprendizagem online” (OECD, 2020d).

No ano seguinte, esta mesma organização (OECD, 2021) publica os resultados de um “policy survey”, que abrangeu 34 países, sobre como as tecnologias digitais foram usadas em 2020 para fornecer educação a distância a crianças pequenas: “Como os sistemas de educação pré-escolar podem obter o melhor da digitalização, minimizando os seus riscos?”; “Que desafios surgiram e que mudanças políticas estão em curso para a educação pré-escolar”. O interesse da OCDE pela digitalização da educação abarca também a educação pré-escolar. Lê-se o seguinte no texto de apresentação do relatório: “As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na vida das crianças pequenas. Isso é especialmente urgente, pois a pandemia do COVID-19 acelerou a nossa dependência de ferramentas digitais – ferramentas que permitiram que as crianças pequenas continuassem a aprender quando os centros de educação pré-escolar e as escolas primárias fecharam”.

A Comissão Europeia também adotou, em 30 de setembro de 2020, o Plano de Ação Educação Digital (2021-2027), apelando a uma maior cooperação a nível europeu em matéria de educação digital para enfrentar os desafios e oportunidades da pandemia COVID-19. Este plano de ação é apresentado como “uma iniciativa política renovada da União Europeia (UE) para apoiar a adaptação sustentável e eficaz dos sistemas de educação e formação dos Estados-Membros da UE à era digital” (European Commission, 2020, online). O plano abrange duas áreas principais: a implantação de tecnologias digitais (ou seja, dispositivos, aplicativos, plataformas e software), para melhorar e ampliar a educação, a formação e o desenvolvimento de habilidades digitais de professores e alunos para estarem mais bem preparados para o cenário mundial pós-COVID-19 (Comissão Europeia, 2021). As ações e as políticas dos países da UE, a longo prazo, baseiam-se, no entanto, em modelos de política digital na educação estabelecidos há muito tempo (Selwyn, 2019), consistindo em investimentos relacionados com os recursos tecnológicos das escolas, acompanhados de compromissos políticos para desenvolver iniciativas de formação de professores e de desenvolvimento profissional relacionadas com a tecnologia.

Com recursos suficientes e legitimidade política, as OIs podem, assim, desempenhar um papel estratégico na geração de algumas das condições necessárias para a mudança de políticas, como criar

---

<sup>15</sup> Fonte:

[https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=120\\_1205448ksud7oaj2&title=Education\\_responses\\_to\\_Covid-19\\_Embracing\\_digital\\_learning\\_and\\_online\\_collaboration](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=120_1205448ksud7oaj2&title=Education_responses_to_Covid-19_Embracing_digital_learning_and_online_collaboration)

um clima de opinião mais receptivo a novas ideias ou aumentar a conscientização sobre a necessidade de reforma. No que concerne à educação, área em que a OCDE tem sido muito proativa nos debates sobre a política de educação durante a pandemia e a pensar no período pós-pandemia, esta organização concebeu abertamente a crise como uma oportunidade. A OCDE (2020a) reconhece que a pandemia pode representar uma oportunidade para alinhar as preferências de uma ampla gama de partes interessadas na área da educação que geralmente são difíceis de coordenar. Esta é mais uma razão para assumir a pandemia como um momento de mudança, na medida em que pode incentivar os governos a avançar novas ideias de reforma política ou a avançar com reformas educativas pendentes (OECD, 2020a).

Em 2020, o Fórum Económico Mundial publicava no seu site: A pandemia da COVID-19 mudou a educação para sempre. Que lições da pandemia do coronavírus moldarão o futuro da educação?: “A COVID-19 mostrou questões entrenchadas no nosso sistema educacional (...). Vamos voltar à aprendizagem passiva tradicional na frente de um quadro branco, ou mudar para um novo caminho focado no bem-estar dos alunos e reduzir as profundas desigualdades da aprendizagem global?”<sup>16</sup>

O papel do mercado EdTech mudou drasticamente na última década, assistindo-se a uma aceleração exponencial das plataformas tecnológicas. Um trabalho divulgado pela UNESCO (2021) sobre a “plataformização da educação”, visando “mapear as novas direções dos sistemas híbridos de educação”, quatro transformações: “Digitalização da educação”; “Expansão e diversificação curricular”; “Gamificação e intensificação das experiências de aprendizagem”; e “Dataficação da educação para personalizar a aprendizagem”. Lê-se nesse relatório: “A plataformização da educação pode ser uma oportunidade para garantir o direito à educação com novas ferramentas em grande escala” (UNESCO, 2021, Abstract).

“Vivemos em um novo mundo educacional. Após uma década de crescimento exponencial em plataformas educacionais, os alunos passam cada vez mais horas a aprender online. A experiência dolorosa da pandemia de COVID-19 expandiu esse processo de forma acelerada e desigual. A educação voltou-se para modelos totalmente virtuais e novos modelos híbridos que combinam aprendizagem face-a-face com a digital. Essa migração forçada para a nuvem educacional digital levou a um degelo. De repente, está a mostrar-nos as formas que a educação pode assumir em sociedades cada vez mais impulsionadas pela tecnologia.” (UNESCO, 2021, p. 5).

---

<sup>16</sup> Fonte: <https://www.weforum.org/agenda/2020/05/covid19-lockdown-future-education/>

Um dos argumentos utilizados por esta organização internacional é de que o avanço das novas tecnologias digitais está a mudar a forma, o significado e o controlo da educação e, por isso, este processo revelou uma emergência que exige soluções urgentes, contribuindo assim para a expansão dos impérios digitais na educação.

Ulrich Beck (2015) argumenta que o império digital se baseia em características da modernidade sobre as quais ainda não refletimos verdadeiramente. Nenhum dos impérios históricos que conhecemos – nem o grego, nem o persa, nem o Império Romano – tiveram as características que marcam o império digital dos nossos tempos. Se já antes o digital se impunha nos nossos quotidianos e, especialmente, nos das crianças e dos jovens, com a pandemia os impérios digitais têm procurado explorar ainda mais a oportunidade de se expandirem e acelerarem essa expansão. Tendo a pandemia provocado um grande impacto na educação escolar, designadamente com o encerramento das escolas, este campo tem sido um dos mais disputados pelas multinacionais do digital, que veem na pandemia uma oportunidade para expandirem os seus impérios. A educação escolar, sendo obrigatória em praticamente todo o mundo, tornou-se um campo fértil para essa expansão, em nome da urgência de resposta às necessidades da educação a distância.

Uma crise tem sempre várias facetas e não afeta todos os países, regiões, pessoas e grupos de igual forma, apesar de o vírus ser o mesmo. Uma dessas facetas é visível num discurso emergente que propaga a ideia da ‘pandemia como oportunidade’. Para organismos supranacionais como o Banco Mundial e a OCDE, a pandemia de COVID-19 corresponde a um ponto de viragem que deve ser aproveitado como uma oportunidade para impulsionar a digitalização dos sistemas educativos. Nesse sentido, esperam que os governos realizem reformas ambiciosas para digitalizar as escolas, muitas vezes enfatizando a ideia de que a estrutura atual dos sistemas educacionais se tem mostrado inadequada face a um mundo cada vez mais digitalizado. A OCDE reforça essa ideia descrevendo as tecnologias digitais como sendo capazes de fornecer “aprendizagem personalizada” e “learn-as-you-go” (OECD, 2020a). Além disso, estas organizações também advogam que o desenvolvimento das habilidades digitais dos alunos é uma estratégia fundamental para lidar com o mundo pós-COVID e mitigar o impacto económico da pandemia. Embora estas organizações já defendessem políticas de educação digital antes da crise da COVID-19, a novidade do cenário pós-COVID-19 é o nível de consenso gerado e a ênfase colocada nas políticas de digitalização como uma estratégia prioritária para melhorar os sistemas educativos. A pandemia é encarada por estas organizações como oportunidade política para ganhar legitimidade internacional e influenciar agendas de políticas públicas (Debre &

Dijkstra, 2021), por exemplo, fazendo recomendações aos Ministérios da Educação sobre como abordar o retorno à “normalidade” e recuperar da pandemia (UNESCO *et al.*, 2021).

Por um lado, o discurso da “pandemia como oportunidade” tem procurado alertar para a necessidade de mudanças no mundo, em diferentes escalas e domínios, desde o económico ao social e ao ambiental, sendo apontadas as alterações climáticas como uma das principais preocupações. Por outro lado, o discurso da pandemia como oportunidade tem sido produzido por corporações económico-financeiras globais visando o lucro. Žižek (2020) argumenta que a pandemia proporciona oportunidades para alguns lucrarem com esse cenário distópico, expandindo e criando novos mercados em domínios como a proteção, o cuidado, o policiamento. O policiamento do distanciamento social, do uso de máscaras e a desorientação geral em torno das expectativas comportamentais durante o ‘novo normal’ da vida num momento de pandemia revelam as implicações sociais e societárias desta crise.

Neste sentido, a pandemia tem constituído oportunidades para alguns, em particular os capitalistas do desastre lucrarem com o atual cenário distópico. Naomi Klein (2009), define o conceito de “capitalismo de desastre” como a última fronteira do neoliberalismo. No seu cerne está o uso de eventos cataclísmicos para avançar com a privatização radical combinada com a privatização da própria resposta ao desastre. Através do conceito de “doutrina de choque”, este autor procura dar conta do uso estratégico da desorientação pública após enormes choques coletivos, como guerras, ataques terroristas, desastres naturais, como é o caso, hoje, da pandemia COVID-19. A doutrina do choque consiste, pois, numa estratégia para implementar medidas altamente impopulares através da terapia de choque económico. Para Klein (2009), o “capitalismo catastrófico” existe agora como uma nova economia em expansão e representa o culminar violento de um projeto económico radical – o neoliberalismo – que vem incubando especialmente desde a década de 1980. O livre-mercado contemporâneo tira partido de crises, riscos, ameaças e outras situações emergenciais, sobretudo quando elas ocorrem e ou têm um impacto à escala global, pois nessa escala os lucros são fortemente ampliados.

Questões relacionadas com a incerteza, a insegurança e o risco; as desigualdades e as vulnerabilidades, entre outras, tornaram-se bem reais com a pandemia, embora ainda não está claro que tipo de mudança política uma crise como esta possa desencadear na sociedade, em geral, e no campo educativo, em particular. Podemos, no entanto, basear-nos em investigações já realizadas e que fornecem evidências relativas ao período da pandemia, mas também considerações para o pós-pandemia. Com base em cinco estudos de caso independentes sobre digitalização na Europa durante a pandemia, Cone *et. al.* (2020) analisam o modo como esse processo foi avançando na região europeia e sugerem que os resultados da investigação podem desempenhar um papel importante ao questionar

as implicações democráticas de longo prazo e as armadilhas da integração urgente de soluções digitais de atores não governamentais em infraestruturas públicas de educação:

“Embora os apelos para o ensino e a aprendizagem remotos tenham certamente acelerado e consolidado muitos aspetos do envolvimento do setor privado em infraestruturas de educação pública, os casos demonstram a aparente complexidade em legitimar e prever os efeitos democráticos desse envolvimento emergencial em um campo altamente contestado de atores. Como advertência, poderíamos dizer que o desdobramento e a governança da digitalização na educação nunca podem ser reduzidos a uma questão de simplesmente melhorar os processos de ensino e aprendizagem, pois estão profundamente imbricados em movimentos mais amplos de comercialização e responsabilização.” (Cone *et. al.*, 2020, p. 26).

Com a digitalização da educação, as questões da democracia, da educação e da relação entre democracia e educação transformam-se e exigem investigações aprofundadas sobre as mesmas, em particular no contexto escolar. Há mais de 100 anos, John Dewey, na obra “Democracia e Educação” defendia que a educação é uma constante reorganização ou reconstrução da experiência, o que supõe a incorporação dos processos educativos e escolares no âmbito dos processos sociais, da vida associativa, da comunidade democrática (Dewey, 2007, 1ª ed. 2007, cit. por Ferreira, 2010). Dewey já argumentava que a democracia é mais do que uma forma de governo, pois consiste, antes de mais, numa forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto. Nesse sentido, a relação entre educação e democracia implica relações e interações presenciais, face-a-face, e assim uma dimensão coletiva que é posta em causa pela digitalização da educação e, mais especificamente, pela designada “aprendizagem personalizada” e “learn-as-you-go” (OECD, 2020a), baseada na tecnologia digital.

#### **1.4. Abordagens sociológicas da infância e das crianças**

##### **1.4.1. A Sociologia da Infância**

A sociologia da infância, e sobretudo a abordagem do denominado “Novo Paradigma” (Prout & James, 2015, 1ª ed. 1990), teve uma grande afirmação, sobretudo a partir da década de 1980, representando um esforço para expandir a compreensão social, histórica e cultural das crianças,

infâncias e categorias e relações etárias. Este campo, que tem laços estreitos com a história e a antropologia da infância, procura romper com os pressupostos das perspectivas da socialização e da psicologia do desenvolvimento, considerando que estas concebem as crianças principalmente como os adultos da próxima geração, reproduzindo a ordem social. Vários fatores contribuíram para a afirmação deste novo campo. Em 1986, foi lançada a revista *Sociological Studies of Child Development*, em 1998 *Childhood* tornou-se um comité de pesquisa na Associação Internacional de Sociologia e, nesta mesma década, foram inauguradas três novas revistas – *Childhood: A Global Journal of Child Research*, *Journal of Children and Poverty*, e *Childhood and Society* – em 1993, 1995 e 1996, respetivamente.

Em 1990, James e Prout publicam uma obra fundamental – *Constructing and Reconstructing Childhood* (James & Prout, eds. 1990), a qual inclui o capítulo intitulado “A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems” (Prout & James, 1990), tendo-se tornado frequente, desde esse período, associar a denominada “nova sociologia da infância” a um “novo paradigma”. As suas bases teóricas são construídas em torno de importantes críticas às anteriores abordagens sociológicas da infância, com destaque para a crítica dirigida à perspectiva tradicional da socialização. À luz desta perspectiva, as crianças são vistas como “incompletas” e não como participantes ativos nas suas sociedades, como sujeitos de direitos e, enquanto a perspectiva da socialização vê as crianças de forma homogénea, como recetoras passivas da cultura em que nascem, a nova sociologia da infância, passou a salientar a pluralidade das infâncias e a explorar o sentido que as crianças dão aos seus mundos sociais e culturais e se constroem ativamente. Portanto, à luz da nova sociologia da infância, a socialização é uma categoria inadequada, pois não reconhece a competência de as crianças interpretarem e agirem no mundo social.

Entre os principais autores do denominado Novo Paradigma da Sociologia da Infância situam-se, na década de 1980, Jenks (1982), com a obra “The Sociology of Childhood”; Alanen (1988), com “Rethinking childhood”, e, na década de 1990, Mayall, ed., 1994, com “Children's Childhoods: Observed and Experienced”; Jenks (1990), com “Childhood”; James e Prout, eds., 1990), com “Constructing and Reconstructing Childhood”; James, Jenks & Prout (1998) com “Theorising Childhood”; e Corsaro (1997), com “The Sociology of Childhood”. Já no século XXI, outras obras fundamentais foram publicadas, nomeadamente, “Giving voice to children’s voices” e “Agency” (James, 2007, 2009); “Childhood as a structural form” (Qvortrup, 2009); “Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood” (Prout, 2011); *Childhood and Society* (Wyness, 2012) entre outros.

Merecem igualmente destaque, entre os trabalhos que contribuíram para a construção dos fundamentos teóricos deste novo paradigma, o trabalho “Childhood as a social phenomenon”, de Qvortrup (1991). Para Jens Qvortrup, a infância é uma forma particular e distinta da estrutura social de qualquer sociedade. Por exemplo, nas sociedades ocidentais contemporâneas, as crianças são legalmente consideradas menores e colocadas pelos adultos nas escolas, no entanto, sociologicamente a infância não é uma fase transitória, mas uma categoria social permanente – uma categoria estrutural de natureza geracional (Qvortrup, 1991, 2000; Alanen, 2003; Sarmiento, 2005), cuja organização muda historicamente e varia de sociedade para sociedade. Nesse sentido, as crianças são vistas como co-construtoras da infância e da sociedade.

Para Qvortrup (1991, 1994, 2000), “geração” é uma importante categoria na investigação sociológica, embora a sua pertinência seja criticada pelo eventual efeito de diluição de outros factores estruturais de estratificação social. Não obstante, Sarmiento (2005), argumenta que “geração” nomeadamente no âmbito de uma emergente “sociologia da infância”, é uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais, justificando-se o seu resgate face à complexidade dos mesmos.

“O resgate do conceito de ‘geração’ impõe a consideração da complexidade dos factores de estratificação social e a convergência sincrónica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de género ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos” (Sarmiento, 2005, p. 363).

No mundo anglo-saxónico onde teve origem, a sociologia da infância foi construída, sobretudo desde a década de 1980, com a vontade de fazer emergir um ponto de vista e uma palavra das crianças que normalmente seriam invisíveis devido ao peso dos pontos de vista e da voz dos adultos. De um modo geral, um vasto conjunto de trabalhos ligadas à sociologia da infância, como os atrás referidos, converge na ideia de focalizar o ponto de vista e a voz da criança. Portanto, diferentemente de uma conceção da criança como um ser imaturo, em transição para a vida adulta, como anteriormente, a sociologia da infância, sobretudo a partir da década de 1980, considera a criança um ator social capaz de exprimir um ponto de vista próprio, como ser ‘no presente’ e não apenas em devir.

Embora frequentemente os trabalhos de autores francófonos não sejam considerados fundadores deste novo paradigma, não pode ficar ausente uma referência a Régine Sirota, que, desde



a década de 1990, tem publicado importantes trabalhos, como “L’émergence d’une sociologie de l’enfance” (Sirota, 1998) e “L’enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l’enfance” (2005). De mencionar também trabalhos recentes de autores como Court (2017) e Leroy (2020). Para Sirota (2005), a criança foi durante muito tempo “um fantasma da sociologia, considerada um fardo pela sociologia da família e escondido atrás do aluno na sociologia da educação. A infância foi negligenciada durante muito tempo, suscitando apenas um interesse menor e indireto, e só muito recentemente é que o olhar sociológico se dirige mais diretamente para essa idade da vida (Sirota, 2005).

Em Portugal destacam-se trabalhos como “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências” (Sarmiento, 2009), “Para uma Sociologia da Infância” (Ana Nunes de Almeida, 2009) e, mais recentemente, “Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância (Sarmiento, 2018) e “Sociologia da Infância em Portugal” (Tomás e Trevisan, orgs., 2021). No processo de construção da Sociologia da Infância em Portugal não podem ser ignorados trabalhos percursores, na década de 1990, como “As crianças: Contextos e identidades” (Pinto & Sarmiento, 1997) e “Saberes sobre as crianças – para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal” (Pinto & Sarmiento, 1999). Incidindo particularmente nos direitos das crianças, merecem referência, entre outros autores, Fernandes (2009), Tomás (2011) e Sarmiento, Fernandes & Souza, eds, (2020).

#### **1.4.2. Leituras críticas do “Novo Paradigma” da Sociologia da Infância**

As abordagens sociológicas da infância e das crianças têm sido plurais, tal como são plurais as perspetivas da sociologia geral. Em relação à sociologia da infância têm predominado as abordagens de pendor interpretativo, embora frequentemente adotem também perspetivas funcionalistas. De um modo geral, como sustenta Stefano Ba’ (2021), é mais raro o recurso à teoria crítica. Este autor argumenta que o denominado “novo paradigma” da sociologia da infância não tem dado conta de concepções de infância e de criança vinculadas ao capitalismo e às políticas neoliberais, com base nas quais a criança é socializada como capital humano. Ba’ critica o “novo paradigma” da sociologia da infância pela ênfase que tem dado ao conceito de “construção social da infância”, mas ignorando a concepção de criança como “capital humano”. A tese que este autor propõe assenta no pressuposto de que o capital humano é a construção social específica da infância e, como tal, precisa de ser analisada e criticada, pois implica uma transformação das relações humanas em relações quantificáveis. E, para Ferreira (2020), a educação das crianças é vista, nessa perspetiva, como um investimento, como uma forma de “criar valor” (Ferreira, 2020):

“O investimento na educação das crianças pequenas é visto como uma forma de “criar valor”, pensando na rentabilidade futura, ou seja, as crianças como capital humano. O que é pretendido, à luz do pensamento neoliberal e educapitalista, é que as crianças se tornem “bons” consumidores e aprendam, desde cedo, a alimentar os mercados financeiros, que são hoje o principal suporte do capitalismo globalizado” (Ferreira, 2020, p. 1115).

Ba’ defende que “uma crítica concreta dos processos de socialização (que aqui é entendida como a socialização da infância como capital humano) é necessária em vez da crítica abstrata da infância reificada.” (Ba’, 2021, p. 74). Como já mencionado, na perspectiva da socialização e do desenvolvimento infantil as crianças são vistas em termos de “devir”, ou seja, em fase de transição para a idade adulta, na denominada nova sociologia da infância, elas são consideradas atores sociais e sujeitos de direitos, cidadãos no presente e não apenas no futuro. A ênfase é colocada na agência, na sua competência, ação e participação, valorizando as suas vozes. A agência, combinada com as estruturas sociais (Giddens, 1989) e associada à capacidade humana de ação em geral (Archer, 2000), tem sido amplamente abordada no âmbito da sociologia da infância como uma forma específica de participação, através da qual a criança é capaz de agir e fazer escolhas. A criança é vista como sujeito ativo, independente e protagonista, com direito de participação social e política, sendo esta perspectiva apoiada e reforçada pela Convenção sobre os Direitos da Criança. Esta mudança de perspectiva constituiu um enorme avanço no modo de encarar a infância e as crianças. Stefano Ba’ considera que o “Novo paradigma” representou um desafio substancial para a sociologia da infância e, a partir dessa base, os Estudos da Infância foram capazes de produzir pensamentos influentes sobre a infância e as práticas sociais envolvendo a infância (Ba’, 2018, 2021). No entanto, a noção de agência, que é nuclear no “Novo Paradigma”, tem sido central no enquadramento neoliberal da infância, pois o capital humano é a base da agência (Ba’, 2021). Ao considerar a criança como ator social competente, com voz, capaz de exercer a sua autonomia nos contextos sociais onde vive, o “Novo Paradigma” salienta a agência da criança, porém são esses mesmos valores que o modelo neoliberal difunde – liberdade, autonomia, iniciativa, capacidade de fazer escolhas – configurando uma imagem neoliberal da criança. O liberalismo tem-se implantado com base na “agência”, que hoje está na base do tão propagado empreendedorismo.

Wyness (1999) refere a tentativa de trabalhos das ciências sociais conceptualizarem as relações sociais das crianças em termos de agência, mas questiona em que medida este conceito

pode ser aplicado às experiências das crianças na escola. Diz este autor que certas habilidades e competências são atribuídas às crianças reconhecendo-as como participantes ativos numa variedade de contextos sociais. No entanto, defende que as reformas educacionais das décadas anteriores (1980/90) se baseiam numa perspectiva de mudança para agência individual, o que implica considerar a agência das crianças à luz dessa perspectiva. Para Wyness, há poucas razões para pensar que os sistemas educacionais tratam as crianças como atores sociais competentes e argumenta que a agência precisa ser problematizada à luz das teorias do poder e da desigualdade social. Na perspectiva da reforma educacional, tanto a família como a escola estão inseridas num processo de individualização, no qual se insere a referida lógica de responsabilização individual. Ao indivíduo, tal como às organizações e instituições, é exigido que sejam autónomos, criativos, empreendedores, através, por exemplo, das políticas de autonomia da escola, da componente de “educação para o empreendedorismo” da área curricular de Educação para a Cidadania, inserida na “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” Wyness (1999) argumenta que se as estruturas familiares e escolares mudaram alguma coisa foi nesse sentido e no que respeita às relações entre adultos e crianças não terão ocorrido também mudanças que tenham aumentado o grau de participação das crianças na tomada de decisão. As crianças ainda contam com o apoio dos pais e, se compararmos essa realidade com a da escola, supostamente a instituição “mais fraca”, as hierarquias e posições também terão mudado pouco. Para Wyness (1999), os processos de individualização assumem a forma liberal clássica na medida em que concebem a participação social em relação a indivíduos racionais e responsáveis. Ainda que tenham ocorrido desenvolvimentos na agência das crianças, tanto na família como na escola, as práticas são marginais no que concerne à política educacional. Segundo este autor, o sistema educacional ainda parece funcionar na perspectiva de que as crianças são ontologicamente ausentes, socialmente incompetentes e, portanto, incapazes de refletir sobre a política da escola (Wyness, 1999). Para Ferreira (2006), “a escola tornou-se no lugar especializado do ensino das crianças, constituindo-se como um mundo à parte, separado de outros mundos sociais, como o trabalho e a cidadania, nos quais se considera, frequentemente, que só participam os adultos” (Ferreira, 2006, p. 4).

Na ótica neoliberal, da criança como capital humano (Ba', 2021), a educação é valorizada como instrumento para formar indivíduos potenciais ganhadores, com o seu valor determinado pela sua capacidade imaginada de ganhar dinheiro no futuro com base nas suas habilidades e posição social. Portanto, a ideia de ‘capital humano’ pressupõe que os seres humanos têm um potencial de transformação: o ser humano deve não ser pensado como trabalhador assalariado, mas sim como

'capitalista' (Ba', 2021, p. 77). Trata-se de uma maneira de reconfigurar a vida da criança em termos de mercado. Stefano Ba' conclui este seu trabalho defendendo que "Nas ciências sociais, uma abordagem que segue as linhas do neoliberalismo não pode constituir a base teórica para desvendar processos de socialização tendo em vista a emancipação das crianças e dos adultos" (Ba', 2021, p. 85).

Braedley e Luxton (2010) sustentam que no centro da estratégia neoliberal está a noção de produtividade individual, vinculada à performance e ao lucro e a uma concepção de liberdade de escolha individual maximizada através da concorrência, ou seja, a competição é percebida como um bem social natural e também o melhor método de organização social. A ideia difundida é de que os indivíduos podem ser 'bem-sucedidos' e alcançar o que desejam através da competição e da acumulação de riqueza (Smith, Tesar & Myers, 2016). Na educação escolar, a competição é alimentada de várias formas por políticas neoliberais que têm acentuado os mecanismos de avaliação dos alunos à escala internacional, medindo e comparando os resultados académicos, sendo o programa PISA, da OCDE um dos exemplos mais conhecidos. Embora este programa abranja exclusivamente alunos com 15 anos de idade, as crianças com menos idade não ficam de fora do edu-capitalismo (Blackmore, 2014; Smith, Tesar e Myers, 2016).

A política de educação neoliberal entrelaçada com os princípios da Teoria do Capital Humano enquadra fortemente o que estes autores denominam de "edu-capitalismo". Este conceito procura dar conta de uma lógica política hegemónica, baseada nas teorias do capital humano, que caracteriza as políticas neoliberais contemporâneas. O indivíduo continua a ser responsável pelo que escolhe consumir para garantir o sucesso, e se o sucesso na realização económica não for atingido, a responsabilidade disso recai sobre o indivíduo. Isso remove toda a responsabilidade do Estado e empurra-o para o indivíduo e a família. A família precisa de mostrar publicamente sinais de riqueza para não estigmatizar as crianças como reprodutoras de sua classe social e do que ela representa. Os marcadores de qualidade também sustentam o discurso do educador como o "bom professor". O bom professor observa, avalia, monitoriza e, quando necessário, intervém no desenvolvimento da criança para garantir o "sucesso". A qualidade legitima a vigilância, a mensuração e o controlo social da criança, do educador e do serviço, sob o nome de 'normal crescimento e desenvolvimento, o que resulta no 'normal' futuro adulto produtivo (Cannella, 1997).

O capital humano é articulado para criar e promover o valor económico das crianças e da educação (Schultz, 1963, 1973). Portanto, um elemento central do edu-capitalismo reside no capital humano, que passa a ser formado desde a infância. Para Smith, Tesar, Myers (2016), as atuais estruturas, padrões e ferramentas de avaliação governam e controlam o modo como os educadores e

professores, desde a primeira infância, veem e avaliam as crianças e, inerentemente, desenvolvem a pedagogia. Questões de gênero, classe e etnia, por exemplo, são invisibilizadas com base no pressuposto de que todas as crianças que beneficiam de programas de qualidade têm oportunidades iguais de serem produtivas e, portanto, ‘cidadãos’ de sucesso. O sucesso é visto à luz de resultados universais para as crianças, funcionando igualmente como marcadores sobre o que é para os educadores um ensino de qualidade.

Vários autores têm abordado as influências neoliberais na educação, desde a educação pré-escolar (Mitchell, 2003; Penn, 2013; Kaščák & Pupala, 2013; Moss, 2014; Smith, Tesar & Myers, 2016). A OCDE e o Banco Mundial, através de discursos que enfatizam as noções de investimento e resultados da educação na primeira infância, têm sido as organizações mais influentes na difusão das ideias neoliberais de que a educação e o cuidado na primeira infância têm propósitos económicos e gerencialistas, na perspectiva do desenvolvimento de capital humano (OECD, 1994; World Bank, 1995; Psacharopoulos, 1995). A defesa do investimento público em programas de cuidado infantil/desenvolvimento infantil, em termos de “investimento nas crianças”, passou a ser central, à luz de um “paradigma de investimento social” (Jenson, 2010), com foco no investimento no desenvolvimento do capital humano. O discurso de investimento com retorno, legitimado por políticas e programas de avaliação (Dahlberg & Moss, 2008) determina o que é qualidade, o que são bons padrões de qualidade e como eles estão ligados à noção de um cidadão responsável e produtivo.

Um exemplo do edu-capitalismo é, segundo Ferreira (2020), a denominada “educação financeira”. Esta tornou-se uma componente obrigatória do currículo desde a educação pré-escolar, no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Ministério da Educação, 2017). A educação financeira insere-se na lógica da socialização para a formação de bons consumidores e investidores, na lógica do capitalismo crescentemente financeirizado. Ferreira (2020) argumenta que a “educação financeira”, tal como a “educação para o empreendedorismo” também inserida nessa estratégia, tornam-se um poderoso instrumento de socialização adaptativa, e até de endoutrinação, das crianças e dos jovens, no sentido do seu ajustamento ao capitalismo neoliberal. Através daquelas políticas, e em nome da cidadania, os alunos aprendem a alimentar os mercados financeiros, contribuindo, assim, para se perpetuar o capitalismo neoliberal.

Educação e formação são os momentos formalizados através dos quais a infância é socializada em capital humano (Rikowski, 2004) e, nesse sentido, a Teoria do Capital Humano tem moldado políticas neoliberais de educação e influenciado o investimento social na educação. Peter Moss (2014) descreve os resultados escolares das crianças, resultados comparados, medidos e quantificados, como

um reembolso por um investimento. Penn (2013) acrescenta que o investimento em programas para a primeira infância é uma intervenção direcionada particularmente para famílias “vulneráveis” ou famílias que vivem na pobreza como forma de criar futuros cidadãos produtivos que contribuam para a viabilidade económica do país dentro de uma economia global que tipifica políticas e práticas educacionais neoliberais. Num texto com o título “Por uma educação que vê as crianças como mais do que ‘capital humano’”, Peter Moss (2019)<sup>17</sup> afirma que para os neoliberais, a resposta, a escolha política, para a questão “para que serve a educação” é uma educação para produzir trabalhadores flexíveis, competitivos e consumidores interessados e calculistas, ou seja, garantir o abastecimento de capital humano e o consumo e, desse modo, alimentando o crescimento interminável. E considera que, nesse sentido, a educação tem sido reduzida a um exercício técnico de gestão focado obsessivamente no desempenho das crianças em testes padronizados, sendo as escolas transformadas em empresas que competem num mercado de educação.

#### **1.4.3. A infância e as crianças na investigação em tempo de pandemia COVID-19**

A investigação tem dado destaque ao impacto da COVID-19 na vida das crianças, e também nas famílias, com destaque para a educação das crianças, devido a vários fatores relacionados com o encerramento das escolas, o confinamento e o distanciamento social.

Em trabalhos sobre as vozes das crianças e do seu papel como co-investigadoras em tempo de COVID-19, Cuevas-Parra (2020) e Cuevas-Parra e Stephano (2020) defendem a necessidade de repensar o papel das crianças e dos jovens como parceiros de pesquisa, especialmente em tempos de crise. Relatando o modo como um grupo de crianças e jovens se envolveram como co-pesquisadores num projeto de pesquisa intergeracional, durante a pandemia por COVID-19, Cuevas-Parra (2020) discute as complexidades metodológicas e éticas do seu engajamento, tendo em conta, desde logo, o contexto da crise global de saúde caracterizada por bloqueios, isolamento e distanciamento social. Os autores acima referidos reconhecem que nas últimas três décadas a participação das crianças e jovens na investigação foi problemática, devido às visões tradicionais que os excluem do domínio da produção de conhecimento. Por isso, defendem que a geração de conhecimento coletivo se entrelaça com relações, situações e contextos, e juntos se influenciam, tornando o projeto de pesquisa inconcebível sem as crianças e os jovens como co-investigadores.

---

<sup>17</sup> Peter Moss, For an education that sees children as more than ‘human capital’, *Open Democracy*, <https://www.opendemocracy.net/en/opendemocracyuk/for-an-education-that-sees-children-as-more-than-human-capital/>

No mesmo sentido, Gavin (2021), tendo investigado o modo como um grupo diversificado de crianças de 9 e 10 anos resistiu às circunstâncias de isolamento no início da pandemia COVID-19, através da criação e reaproveitamento de espaços digitais para se conectar com amigos, colegas e familiares, argumenta que nesta época de pandemia global houve muito discurso adulto em torno do que as crianças precisam, enfatizando, por exemplo, a aprendizagem contínua, faltando, no entanto, as perspectivas das próprias crianças nas discussões e recomendações que lhes dizem respeito.

Também Thompson, Spencer e Curtis (2021) sublinham que as implicações da pandemia de COVID-19 para as crianças e os efeitos da mesma na vida quotidiana das crianças têm sido relativamente pouco destacadas, apesar de a pandemia ter impactos profundos no modo como vivemos as nossas vidas. Estes autores desenvolveram um estudo com o objetivo de compreender as perspectivas e as experiências das crianças sobre a COVID-19 e as restrições relacionadas com as suas vidas, considerando que esta abordagem oferece uma oportunidade importante para entender como as crianças responderam à pandemia, incluindo os impactos no seu bem-estar social e emocional.

Um relatório que apresenta resultados selecionados de um estudo de pesquisa transversal em larga escala sobre o impacto da pandemia COVID-19 em crianças e suas famílias (31.683 pais e cuidadores e 13.477 crianças com idades compreendidas entre 11 e 17 anos), que abrangeu participantes do programa Save the Children ou de parceiros seus em 46 países da Ásia, África Oriental e Austral, África Ocidental e Central, Oriente Médio e Europa, América Latina e Caribe, e América do Norte, mostram que os efeitos da pandemia COVID-19 e do encerramento de escolas, relacionados com a educação, a aprendizagem e o bem-estar são graves para a maioria das crianças (Gordon e Burgess, 2020). Foram particularmente afetados pela pandemia os grupos de crianças mais vulneráveis e marginalizados, especialmente crianças com deficiência, crianças de famílias deslocadas, crianças de famílias mais pobres, e crianças de famílias com apenas mulheres adultas. O relatório apresenta resultados sobre o “acesso a recursos de aprendizagem”; “percepções sobre a aprendizagem”; “obstáculos à aprendizagem”; e o “regresso à escola”. Das crianças que frequentavam a escola antes da COVID-19, 96% relataram que as suas escolas estavam completamente fechadas (não abertas para pessoas ou aprendizagem remota). O medo de não poderem voltar à escola foi a maior preocupação revelada. Cerca de dois terços dos pais e cuidadores (67%) referiram que os seus filhos não tinham contacto algum com os seus professores. Segundo os pais e cuidadores, quase três quartos das crianças (74%) não tiveram acesso a qualquer tipo de material didático. Mais da metade dos pais e cuidadores (57%) mencionaram que os seus filhos tinham acesso a apenas um ou dois tipos de recursos de aprendizagem. O material didático mais comum a

que as crianças tiveram acesso foi o livro didático (68%), seguido pela leitura de livros (42%). Entre os mecanismos de aprendizagem remota, menos de uma em cada cinco crianças (18%) referiu utilizar os programas de TV, enquanto menos de um em cada dez usou a internet (8%), aplicativos educacionais para um telemóvel ou tablet (7%), programas de rádio (6%) ou programas educativos para um computador (2%). Quanto às percepções sobre a aprendizagem, 84% sentiram que estavam aprendendo "um pouco" (66%) ou "nada" (18%). Apenas 8% sentiram que estavam aprendendo "tanto quanto antes", ou seja, quando estavam na escola. Em comparação com "antes da pandemia", 77% dos pais e cuidadores sentiram que o seu filho estava a aprender "apenas um pouco" (57%) ou "nada" (20%). Apenas 10% relataram que o seu filho estava aprendendo "tanto quanto antes". Quatro em cada cinco crianças (80%) relataram pelo menos um obstáculo à aprendizagem durante o encerramento das escolas. Os maiores obstáculos referidos foram não ter ninguém para ajudar (37%) e não entender a lição de casa (27%). Não ter contacto com professores é o fator mais associado a baixos níveis de aprendizagem, sendo referido por 84% de pais e cuidadores de crianças que não têm contato com os seus professores. Sobre o retorno à escola, a grande maioria dos pais e cuidadores (94%) acreditam que os seus filhos regressarão à escola após a pandemia, sendo esse sentimento partilhado pelas próprias crianças (95%). No entanto, 2% das crianças relataram que não voltariam à escola e 4% disseram que não sabiam se voltariam.

Já não com o foco na escola, mas no espaço público e enfatizando o direito da criança à cidade, merecem destaque os resultados de um projeto de investigação realizado em Portugal, os quais foram publicados num conjunto de "Cadernos da pandemia" editados pela Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Instituto de Sociologia, em 2020, entre os quais o volume 6, com o título "Crianças na Cidade em Tempos de covid-19: Reflexões a Partir da Investigação em Espaços Públicos no Porto e em Lisboa", realizada no âmbito do projeto CRiCity: "As crianças e o seu direito à cidade: Combater a desigualdade urbana através do desenho participativo de cidades amigas das crianças". Na introdução da obra Seixas (2020) refere que um dos objetivos do projeto foi dar visibilidade às crianças como atores sociais e políticos, visando potenciar o seu direito à cidade. O estudo apresentado neste sexto volume procurou compreender o modo como a pandemia afetou a vivência, por parte das crianças, de espaços públicos, como os parques e jardins urbanos, mas também do espaço da casa ou do confinamento, abordando diferentes aspetos da relação das crianças com a cidade e da própria investigação com crianças no atual contexto de pandemia por COVID-19 (Seixas, 2020). Como salienta esta autora, os estudos da infância já vinham apontando, de forma crítica, o desaparecimento das crianças dos espaços públicos urbanos e com a pandemia por COVID-19 e as medidas de restrição à



mobilidade, esta situação pode ter-se agravado. Além disso, a pandemia levou também a uma maior procura de espaços abertos ao ar livre tornando mais saliente a necessidade de cidades mais verdes e mais sustentáveis. Acresce que, enquanto grupo social invisibilizado, as crianças têm pouco poder de decisão sobre os espaços que frequentam e são raramente escutadas em relação às políticas de mobilidade, tal como em relação ao planeamento urbano, sendo elas afinal habitantes urbanos que participam ativamente na construção do espaço, estando este e a mobilidade urbana intimamente relacionados com o desenvolvimento, a identidade e o bem-estar das crianças (Seixas, 2020).

O confinamento acarretou enormes desafios para as crianças, o seu bem-estar e, de um modo geral, para os seus direitos, especialmente as crianças mais vulneráveis e as que não têm acesso ao espaço exterior privado para brincar. Daí a importância de promover e garantir o direito das crianças à cidade, ao espaço público, ao jogo e brincadeira ao ar livre, etc. e, além disso, criar condições efetivas para que esse direito se concretize na vida quotidiana das crianças. Russell e Stenning (2021) argumentam que, à medida que os governos e municípios trabalham para repensar o design das ruas para apoiar a saúde das comunidades no contexto da pandemia, eles devem considerar as ruas não apenas como corredores para deslocação de veículos e pessoas, mas também como locais de moradia, brincadeiras e conexão, beneficiando tanto as crianças quanto a comunidade em geral. Para estas autoras, as brincadeiras infantis estão no coração de comunidades saudáveis, para as próprias crianças, para as suas famílias e, muitas vezes, também para os outros. Brincar ajuda as crianças (e adultos) a estabelecer vínculos com pessoas e lugares. Nesse sentido, o jogo e a brincadeira podem ser vistos como um catalisador para a comunidade, através da confiança, da liberdade e, muitas vezes, da intergeracionalidade.

Brincar é um direito das crianças formalmente constituído pela Convenção sobre os Direitos da Criança, especificamente plasmado no Artigo 31º: “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística”; Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade. No entanto, com a pandemia, este direito foi fortemente posto em causa.

Numa investigação sobre o impacto da pandemia nas narrativas sobre crianças e as condições da sua participação na educação (Mukherjee, 2020) conclui que a pandemia reforçou uma narrativa da criança como “meio” de aprendizagem, prejudicando a agência das crianças e, especialmente, em relação ao lazer. Em tempo de pandemia, a narrativa pública dominante é de que a educação é uma

maneira de resgatar as crianças do distanciamento social. A função social da educação passou a residir mais na proteção do direito das crianças à educação do que no direito de participação. As crianças são vistas principalmente nos seus desempenhos enquanto alunos. Sob a pressão de novas abordagens pedagógicas, a educação foi incluindo, progressivamente, métodos de apoio à agência infantil, no entanto, durante a pandemia, a consideração da criança como meio de aprendizagem foi reforçada pela preocupação generalizada com a quebra da interação docente em sala de aula. Esta quebra foi encarada na ótica do risco de fracasso da aprendizagem das crianças, tendo sido as tecnologias digitais vistas e usadas como instrumentos de colmatação desse risco. As próprias conceptualizações de culturas de lazer das crianças foram reformuladas pelo surto de COVID-19, como sublinha Mukherjee (2020). Por isso, este autor adota a lente sociológica da participação das crianças para desvendar as implicações dessas narrativas emergentes de lazer e refletir sobre as formas como elas foram enquadradas pelos media, que têm trazido à tona essas atividades de lazer das crianças. Meios de comunicação têm relatado amplamente o fenómeno crescente de arco-íris de crianças desenhadas à mão aparecendo em vidraças. Esta tendência começou na Itália, o primeiro país da Europa a entrar em confinamento, onde as crianças desenhavam arco-íris muitas vezes inscritos com a mensagem 'andrà tutto bene' (vai correr tudo bem), sendo estes colocados nas janelas e varandas para os outros verem. No Reino Unido, as crianças escreveram 'Thank You NHS' (National Health Service) nos seus desenhos do arco-íris – expressando gratidão pelo trabalho incansável dos profissionais de saúde do National Health Service (NHS). E essas narrativas de lazer das crianças não são apenas visíveis para as pessoas na rua, mas têm atraído também a atenção dos media, com canais de TV e jornais pedindo ativamente às crianças que enviem fotos e vídeos de seus arco-íris (Mukherjee, 2020). O autor conclui que, por um lado, estes tipos de relatos mostram que essas atividades de lazer se tornaram veículos de solidariedade e comunicação para muitos, por outro lado, estabelecem noções romantizadas de esperança e espírito nacional na imagem normativa da criança que difundem.

Brincar é uma atividade inerente às culturas da infância (Brougère, 1998; Sarmiento, 2003, 2007), com destaque para as culturas de pares (Corsaro, 2009; Corsaro & Eder, 1990). No entanto, ao longo da história, as instituições educativas, e a escola, em particular, têm procurado domesticar o brincar (Wood, 2014), frequentemente por ser visto como tempo improdutivo e, como tal, um obstáculo à aprendizagem curricular e aos resultados académicos dos alunos. Existe abundante literatura sobre a cultura lúdica da criança, sobre o brincar em variados espaços e tempos, sobre o jogo e o tempo livre, sobre o modo como as crianças brincam, com quem brincam e as condições em

que o fazem, etc. Se já antes da pandemia era uma temática muito abordada na investigação sobre as crianças e com as crianças, com a pandemia e os consequentes encerramento das escolas e confinamento, as condições da sua possibilidade e impossibilidade, nos mais variados espaços e lugares – em casa, ao ar livre, na natureza, no espaço público, na cidade – têm merecido grande destaque na literatura internacional e nacional.

O direito das crianças à cidade tem sido amplamente assinalado por vários autores, como Francesco Tonucci, em “A cidade das crianças: um novo modo de pensar a cidade” (Tonucci, 2019, 1ª ed. 1996), e outros mais recentes, como “O Direito das Crianças à Cidade apropriada como lugar de Liberdade e de (inter) Ação (Lopes, Madeira & Neto, 2020). De referir, mais especificamente, trabalhos dedicados ao brincar em diversos contextos, tempos e espaços, como “brincar no bairro” e, especificamente, nos logradouros (Araújo, 2017); ao jogo e à brincadeira ao ar livre, especialmente, na natureza (Nabhan & Trimble, 1994; Kytä, 2003; Gurholt & Sanderud, 2016; Fasting, 2017; Bilton, Bento & Dias, 2017; Canning, 2019), ao brincar na cidade, no espaço urbano, nos jardins e parques urbanos (Valentine, 2004; Muller & Nunes, 2014; Lopes & Neto, 2014; Duarte & André, 2017; Seixas, Tomás & Giacchetta, 2020).

Como assinala Manuela Ferreira (2004) na investigação que desenvolveu sobre relação sociais em contexto de Jardim-de-Infância, as crianças gostam especialmente de brincar entre elas – “A gente gosta é de brincar com outros meninos!”, tendo sido esta possibilidade eliminada durante a pandemia. Na mesma linha, outros trabalhos, que relacionam o brincar das crianças com a cultura democrática (Garrido, 2018) e com a cidadania (Grindheim, 2017), ou que abordam a importância da natureza na vida das crianças, como é o caso da “escola da floresta” (O’Brien, 2009; Oliveira, 2021; Garden & Downes, 2021); em suma, o brincar ao ar livre provoca o “desemparedamento da infância”, ao conceber “a escola como lugar de encontro com a natureza” (Barros, Menezes & Morais, 2018). Estas perspetivas apontam limites, possibilidades e práticas sociais concretas, mas também desafios que se colocam hoje à educação, à aprendizagem e, de um modo geral, à escola e às políticas públicas de educação, no sentido da transformação das instituições educativas em lugares mais propícios à ludicidade e à convivialidade. A obra de Carlos Neto, com o sugestivo e assertivo título “Libertem as Crianças: a urgência de brincar e ser ativo” (Neto, 2020), que tem tido um grande destaque e impacto na sociedade é, além de um trabalho académico, um grito em defesa das crianças e do direito ao brincar. De referir, no mesmo sentido, a importância e o impacto da obra de Francesco Tonucci para a promoção de direitos e de práticas propícios ao brincar, especialmente, em espaços em que esse direito lhes tem sido sonhado – a cidade.

“(…) é necessário fechar o tráfego nas ruas por onde passam as crianças ou obrigar os carros a andarem em marcha lenta.

Devem-se construir as casas mais baixas para se evitar o uso de elevador que os pequenos não podem usar.

Devem-se rever os contratos de trabalho para que os filhos deixem de ser um estorvo.

Poderíamos pedir para que os idosos fiquem mais nas ruas e nos jardins em vez de interná-los em clínicas de repouso: orientariam as crianças, ensinariam a elas tantas coisas importantes e se sentiriam úteis.

Os guardas poderiam ser preparados para serem amigos das crianças.

Seria preciso pedir a opinião das crianças sobre as modificações a serem feitas na cidade.

É necessário que as cidades se tornem cidades das crianças.”

(Tonucci, 2019, p. 178)

Com a pandemia, o já reduzido tempo para brincar, sobretudo ao ar livre, tornou-se ainda mais limitado. Além disso, aumentaram os mecanismos de poder e controlo social das crianças e dos jovens durante a COVID-19 (Gabriel, Brown, León, & Outley, 2021).

A pandemia agravou o policiamento e controlo das crianças e jovens sobretudo os mais vulneráveis (Gabriel, Brown, León, & Outley, 2020; Human Rights Watch, 2020). Têm sido realizados muito estudos sobre a cidade e espaços públicos, mas as crianças permanecem um tópico residual nos mesmos. Por outro lado, a centralidade de narrativas mediáticas baseadas numa imagem idealizada das crianças em tempos de COVID-19, contribui para mascarar desigualdades estruturais e situações de pobreza que afetam atualmente milhões de crianças em todo o mundo (Mukherjee, 2020).

Num trabalho sobre a educação para a participação, Todres (2017) questiona se essa educação é meramente uma disciplina didática. Programas participativos, políticas e pedagogias ganharam considerável atenção e agora são acolhidos com uma ampla aceitação. O trabalho do Jonathan Todres visa reduzir esse entusiasmo participativo, tendo em conta resultados de estudos empíricos cruciais sobre os efeitos dececionantes do aumento da participação no discurso dominante e de programas que, sobretudo desde a década de 1990, usam conceitos centrais como “participação”, “participação ativa”, “cidadania ativa”, “boa cidadania”, entre outros. Desse ponto de vista, até mesmo a educação para o empreendedorismo aparece como instrumento de aumento da participação. Em

perspetiva crítica, este autor apresenta uma revisão crítica dos princípios fundamentais do pensamento educacional dominante sobre participação, sustentando que essas abordagens da educação para a participação tendem a ficar aquém do estado da arte da investigação em ciências sociais sobre a participação. E considera que a persistência e o aumento da desigualdade económica e política e as tendências de despolitização estão entre os principais obstáculos à concretização da promessa de igualdade de oportunidades para a participação democrática. Isso evidencia as tensões sistémicas entre a participação democrática e o capitalismo, colocando-se, portanto, a questão se a educação deve subscrever a ideia de uma educação funcionalista para a participação, como uma espécie de engenharia social através das escolas, ou promover o pensamento crítico e político sobre a participação com o objetivo de mudar as relações de poder prevalentes em favor dos menos poderosos e dos impotentes.

Em suma, a pandemia evidenciou as tensões que os debates em torno dos direitos e da agência das crianças, sobretudo através do conceito de participação, já vinham assinalando. Com a pandemia acentuou-se a ideia de uma escola a tempo inteiro, vista não apenas como uma política pública, mas como um meio de ocupação integral do tempo das crianças, mesmo nas difíceis circunstâncias de confinamento em que a sala de aula passou a residir em casa das crianças. Sob a pressão de políticas que anunciaram de imediato que a aprendizagem não pode parar e de que com a pandemia haverá perdas de aprendizagem, as crianças passaram a assumir também em casa o papel de alunos a tempo inteiro.

## CAPÍTULO II – A ESCOLA A TEMPO INTEIRO ANTES E DURANTE A PANDEMIA: A SALA DE AULA EM CASA

### 2.1. O tempo em educação: tempos sociais e tempos escolares

A questão do tempo em educação é complexa, não se restringindo ao calendário e aos ritmos escolares. O horário do dia escolar, os períodos de férias, os feriados, a carga horária semanal de alunos e professores, entre outros aspectos são muito variáveis e estão vinculados aos ritmos biológicos do indivíduo, à cultura dos diversos lugares, à tradição religiosa, à jornada de trabalho, etc. Por exemplo, os estudos de cronobiologia escolar (Testu, 2008) colocam várias questões sobre o tempo escolar, nomeadamente, o ritmo anual da escola; a distribuição do tempo na semana e no dia; o equilíbrio das atividades e tipos de disciplinas. Entre um amplo conjunto de aspectos relacionados com o tempo de aprendizagem e os ritmos escolares, este autor realça o corpo, os ritmos biológicos, a necessidade de repouso, o sono, momentos produtivos ou de descanso e também a faixa etária dos alunos. François Testu (2008) esclarece, no entanto, que a noção de “ritmos escolares” abrange pelo menos duas definições: por um lado, consiste nas variações periódicas fisiológicas, físicas e psicológicas próprias da criança em situação escolar, ou seja, os ritmos biológicos e comportamentais, que são estudados pela cronopsicobiologia; por outro lado, consiste na alternância de momentos de descanso e de atividade imposta aos alunos pela escola, ou seja, os horários e calendários escolares. Trata-se, no entanto, em ambas as definições, de uma visão dos ritmos escolares e da vida dos alunos fixada pelos adultos, atuando estes como agentes sincronizadores dos ritmos biológicos e psicológicos das crianças e dos jovens (Testu, 2008).

Portanto, a questão da jornada não se resume a uma organização mecânica de horário e o tempo não corresponde a um ponto de início e fim demarcado por contadores de relógio e calendário, ou seja, não é um quadro pré-existente para a ação, mas um produto da atividade (Gell 1992; Whipp, Adam & Sabelis 2002). Além do tempo estritamente escolar, as representações do tempo são componentes essenciais da consciência social, cuja estrutura reflete os ritmos e as cadências que marcam a evolução da sociedade e da cultura (Gourevitch, 1975, p. 263):

“O modo de percepção do tempo revela inúmeras tendências fundamentais da sociedade e das classes, grupos e indivíduos que a compõem. O tempo ocupa um lugar de primeiro plano no 'modelo de mundo' que caracteriza esta ou aquela cultura, tanto quanto outros componentes desse 'modelo', como o espaço, a causa, a mudança, o número, o destino, a liberdade, etc.” (Gourevitch, 1975, p. 263).

No que toca à percepção do tempo, inclui-se entre essas tendências a mensuração, que é um forte instrumento de domínio e apreensão do tempo. Um exemplo é o das avaliações do PISA, realizadas com objetivos de medição, comparação e hierarquização. Revelando-se poderoso, não passível de dominação, o tempo provoca a ânsia humana de o dominar (Ponce, 2016). Para esta autora, expressões como “tempo é dinheiro”, “Deus ajuda a quem cedo madruga”, “perder tempo”, etc. originaram-se a partir de uma moral defensora dessa concepção de tempo. Estas expressões são típicas do mundo capitalista, no qual o tempo é apreendido para ter um preço, transformando-se em “uma mercadoria que pode ser comprada, vendida e medida. Assim, a fuga e a irreversibilidade do tempo estão continuamente presentes na consciência do indivíduo apressado das nossas sociedades:

“Uma vez senhor do tempo, quer dizer, tendo aprendido a medi-lo e a dosá-lo com grande precisão, a economizá-lo e a gastá-lo, o homem se deixou também subjugar por ele. Efetivamente, a ideia de tempo, de sua fuga e irreversibilidade está continuamente presente na consciência do homem ‘apressado’ de nossos dias” (Gourevitch, 1975, p. 264).

O tempo escolar está relacionado com o tempo social e esta relação faz parte da configuração das funções escolares (Caride Gómez, 1994, 2020; Morán de Castro & Caride Gómez, 2005). Os ritmos do tempo transmitem-se e aprendem-se desde a infância, fazendo parte dos processos de socialização que induzem, entre outras dinâmicas, as rotinas familiares e os horários escolares, nos seus diferentes ciclos e níveis (Morán de Castro & Caride Gómez, 2005, p. 64). Estes autores referem a importância do tempo do ponto de vista quantitativo e do ponto de vista qualitativo, estando o primeiro relacionado com os esquemas temporais de diferentes instituições educativas e o segundo com as práticas e realizações derivadas do tempo escolar como a certificação do saber, a atribuição de prémios e castigos, etc.

“Da importância quantitativa do tempo escolar é sinal inequívoco o facto de uma parte considerável das nossas vidas transcorrer ou se associar, inescusavelmente, aos esquemas temporais que pautam o funcionamento de diferentes instituições educativas, das quais participamos diretamente na qualidade de alunos, professores, pais ou cidadãos. Do ponto de vista qualitativo, as práticas e realizações derivadas do tempo escolar servem para certificar o saber, designar e orientar trajetórias de inserção social e laboral, atribuir prémios e castigos, delimitar opções de liberdade pessoal e coletiva,

etc., ao ser um "indicador" relevante, mas não suficiente, na construção das biografias individuais e dos processos de socialização." (Morán de Castro & Caride Gómez, 2005, p. 65-66)

A questão do tempo, em geral, e do tempo em educação, em particular, tem assumido grande importância no debate social, político e académico. Além de revisões de literatura sobre a extensão do dia e do ano escolar e o tempo de aprendizagem dos alunos (Patall, Cooper & Allen, 2010), outros trabalhos têm abordado, especificamente, o modo como as escolas usam o tempo (Silva, 2007), o impacto da ampliação da jornada escolar nos resultados dos alunos (Aronson, Zimmerman & Carlos, 1998), incluindo crianças na educação pré-escolar (Cooper, Allen, Patall & Dent, A. L., 2010), programas extraescolares para estudantes em risco (Davies & Peltz, 2012), o tempo escolar e a saúde da criança (Touitou & Bégué, 2010), o tempo escolar na vida quotidiana das crianças (Morán de Castro & Caride Gómez, 2005), entre outros aspetos. De referir ainda publicações de organismos supranacionais, como a Comissão Europeia, nomeadamente, sobre a organização do tempo escolar na Europa, nos ensinos básico e secundário (European Commission, 2015), documentos de trabalho da OCDE sobre a ampliação do dia escolar e o tempo de aprendizagem dos alunos (OECD, 2011; OECD, 2017; Gromada & Shewbridge, 2016; Thomas & Luka, 2021). Em Portugal têm sido produzidos vários trabalhos, entre os quais estudos comparativos sobre o tempo escolar no nosso país e em outros países (Festas, Seixas, Matos, & Fernandes, 2014; Conselho Nacional de Educação, 2017).

Poucos assuntos relacionados com a educação despertaram nos últimos anos tantas polémicas, e até paixões, como a da jornada escolar, como refere Fernández Enguita (2001). Mariano Enguita analisa a jornada escolar considerando um conjunto de fatores relacionados com o tempo, incluindo os fatores históricos, ou seja, o que designa por "tempo herdado" (Enguita, 2001). Em relação ao "tempo herdado", este autor afirma que a jornada escolar tem uma história, e até várias. E argumenta que se trata, em grande medida, de "uma herança da sociedade camponesa e artesanal" (Enguita, 2001, p.10): uma jornada prolongada, mas de escassa intensidade, relativamente ajustada aos ritmos solares e um longo descanso para a comida. O calendário abrangia todo o ano, sem férias. Os artesãos passavam muito tempo no trabalho, mas trabalhavam *a seu ritmo*, como ainda hoje fazem muitos artistas, alguns profissionais e trabalhadores independentes e, se lhes é permitido, as crianças. A questão da jornada escolar e da jornada laboral têm, em boa parte, heranças semelhantes, relacionadas com a industrialização, as transformações da estrutura e das relações familiares, do trabalho e do emprego, etc. Como diz Fernández Enguita (2001, p. 12), "quando os artesãos



passaram a ser assalariados fabris, trabalhando para outrem e às ordens de outrem, começou verdadeiramente a luta pela jornada de trabalho”. Para este autor, “*a jornada intensiva e o trabalho continuado não são nem nunca foram uma necessidade nem uma tendência espontânea dos seres humanos, mas das máquinas*”<sup>18</sup>.

“Os empregadores queriam manter a sua duração e intensificar o seu ritmo, enquanto os trabalhadores queriam encurtar a primeira e defender o segundo, e o resultado final foi uma transação: jornadas mais curtas, mas intensivas, continuadas, sem pausas e em turnos sucessivos, se possível 24 horas por dia. Os empregadores, claro, queriam mais trabalho, mas principalmente queriam um melhor e mais rápido aproveitamento da maquinaria e das instalações, dado que estas eram as que fixavam as possibilidades e os limites da produtividade e as que supunham maiores e mais arriscados investimentos.” (Enguita 2001, p. 12).

Ao longo dos últimos dois séculos e meio, como é referido num estudo do Conselho Nacional de Educação (2017), “o conhecimento consolidado pela diversidade de experiências de ensino massificado fez vingar os modelos de gestão do tempo que melhor se ajustavam ao propósito de ensinar a todos e simultaneamente os mesmos conteúdos”, estando na base destes modelos “uma preocupação clara de ‘racionalidade’ e de ‘produtividade’”:

“Na base desses modelos existe uma preocupação clara de “racionalidade” e de “produtividade” que permitiu que fossem progressivamente difundidos, adotados, mas também, contestados desde as suas primeiras aplicações. É esse mesmo modelo de organização do tempo que é observável na maior parte dos países, independentemente dos espaços civilizacionais em que se integrem.” (Conselho Nacional de Educação, 2017, p. 6)

Portanto, o tempo escolar é uma parte do conceito mais abrangente de tempo social, considerando que o tempo escolar é um tempo social específico propício, considerando que a própria “forma escolar” é fruto de um processo de escolarização das relações sociais de aprendizagem (Vincent, 1980; Vincent, 1994; Thin, 1998; Lahire, 2008). Para Divert e Lebon (2017), a gestão do tempo na sala de aula e fora da escola provoca, desde há décadas, numerosos debates por vezes contraditórios em torno de considerações pedagógicas, económicas, religiosas, políticas ou sanitárias.

---

<sup>18</sup> Itálico do autor.

No mesmo sentido, Kodron (1997) refere que a consideração do tempo que um aluno deve dedicar à sua educação escolar é um facto que não estrutura apenas a sua vida, mas também a dos seus pais, com consequências que afetam, por vezes, a participação desses pais no mercado de trabalho. Só por isso, como sustenta este autor, a investigação sobre os tempos educativos e escolares encontra a sua justificação.

O horário escolar, enquanto programação dos diferentes tempos de aulas durante as quais se realizam as aprendizagens, teve origem, em quase todos os países da Europa, no século XVI, época em que a conceção moderna de escola começou (Leconte, 2014). Para Compère (1997, p. 9), “o tempo escolar pode ser considerado um dos lugares reveladores de uma civilização inteira, uma vez que se encontram, no plano das representações como realidades, um feixe de ideais e de interesses potencialmente em conflito: bem-estar das crianças e dos adultos, necessidades do Estado e da sociedade e mesmo, antes de o Estado intervir, projeção de uma sociedade sobre o seu futuro (Kodron, 1997, p. 379). Por isso, Leconte-Lambert (2001) diz que é em vão que a sociedade atual procura uma divisão ideal dos tempos de vida (tempos de aprendizagem, escolares, de trabalho, familiares, pessoais, etc.) que permitiria satisfazer simultaneamente as suas necessidades económicas e uma melhor perceção do “bem viver o seu tempo” de cada indivíduo.

O tempo escolar é um “campo de confronto” (Sue & Caccia, 2005) entre atores sociais (professores, políticos, pais, alunos, agentes económicos, no setor do turismo, em particular, entre outros), na medida em que os seus interesses são divergentes. Nesse confronto, o desafio consiste, nomeadamente, em impor a definição legítima do equilíbrio entre os tempos de lazer, os tempos de repouso e os tempos de aprendizagem do quadro escolar (Sue & Caccia, 2005). Por isso, o calendário escolar constitui um “objeto a negociar” com todos os parceiros sociais do sistema educativo e da escola, com vista a alcançar um “compromisso aceitável” (Vermeil, 2009). O denominado “interesse da criança” é, assim, disputado pelos adultos, pela vida social e pela economia do país. Como refere Waaub (2006, p. 18), o tempo, principal recurso das aprendizagens, está indisponível, no sentido em que ninguém pode dispor dele porque está ao serviço de outra coisa.

Agnès Cavet analisou trabalhos de investigação que refletem sobre os ritmos escolares na vida quotidiana dos alunos e dos professores (Cavet, 2011). Segundo esta autora, a história mostra, em primeiro lugar, que ao longo do século passado a redução do tempo escolar se operou em sincronia com a redução do tempo de trabalho no mundo profissional. A adaptação do calendário escolar tem sofrido pressões variadas, por vezes até contraditórias, exercidas por diferentes categorias de atores sociais. Os ritmos escolares são influenciados por fatores como trabalho dos pais, o clima de cada

região, o calendário agrícola, os interesses de empresas de transportes e do turismo, entre outros. Lembremo-nos, por exemplo, de que a própria ideia de Inverno na escola e de Verão nos trabalhos dos campos foram durante muito tempo, para as crianças das escolas primárias, a justificação das suas “férias de Verão”. Como refere, a reorganização do tempo escolar não tem um carácter meramente técnico, pois a essa questão estão associadas mudanças culturais e políticas (Ponce, 2016):

“A reorganização do tempo escolar não é medida de carácter técnico; implica mudanças culturais e, necessariamente, direcção política. Pode ser tanto um mecanismo de controle de processos pedagógicos que visam à igualdade como um dispositivo de carácter produtivista com foco na performance da escola nos rankings de avaliação.” (Ponce, 2016, p. 1145).

A análise das políticas públicas em matéria de ritmos escolares revela um percurso difícil, marcado por avanços e recuos, sob a pressão de forças contraditórias (Association Française des Administrateurs de L'éducation, 2007; Warzée, 2006; Cavet, 2011). Na década de 1960, os ritmos escolares são dominados por considerações essencialmente de natureza económica (Lelièvre, 2008a). Em relação às décadas seguintes, Sue & Caccia (2005) dão como exemplo a definição dos períodos de férias do calendário escolar. Em 1961, as datas de férias de Inverno e de Primavera do calendário escolar foram fixadas de acordo com o Ministério das Obras Públicas e dos Transportes, e as férias de fevereiro foram instituídas em 1968 para rentabilizar os equipamentos hoteleiros por ocasião dos Jogos Olímpicos de Inverno de Grenoble. Na década de 1970, a introdução do zoneamento geográfico das férias escolares permitiu responder à procura das organizações profissionais do transporte e do turismo. Nos anos 1980 começa a destacar-se a tomada de consciência da importância do tempo na educação e a conceção psicopedagógica da organização do tempo escolar. Estes exemplos mostram que o tempo e os ritmos escolares são encarados essencialmente como um quadro estruturante a que os alunos devem submeter-se (Gerbod, 1999).

A partir da década de 1990, vários trabalhos de investigação começaram a questionar a organização do tempo na instituição escolar, tanto na América do Norte como na Europa. O tempo é cada vez mais relatado como um fator de tensão e pressão que dificulta tanto o exercício da profissão docente, como a coerência da aprendizagem, a motivação e o sucesso dos alunos. Cavet (2011) dá o exemplo dos Estados Unidos, onde a Comissão Nacional de Educação sobre Tempo e Aprendizagem publicou, em 1994, um relatório que mostra como a organização e a gestão do tempo escolar acabaram por tecer uma prisão que fecha tanto professores como alunos. O relatório, com o título

provocativo de “Prisoners of Time”, teve uma ampla audiência e continua a ser uma referência, razão pela qual foi objeto de uma edição, pela NECTA, em 2005 (National Education Commission on Time and Learning, 2005). Este relatório denuncia o facto de o relógio ser o verdadeiro mestre da escola, regulando ao mesmo tempo a organização da vida das famílias, a dos estabelecimentos escolares, a forma como os professores ensinam o programa e, sobretudo, os meios dados aos alunos para o assimilar e dominar. O relatório “Prisoners of Time” abriu caminho para muitos trabalhos críticos sobre a questão do tempo em sistemas educativos e nas escolas (Silva, 2007; Crawford, 2008).

Para Waaub (2006, p. 16-18), a organização do tempo dos estabelecimentos de ensino assenta em três ritmos herdados de uma organização taylorista do trabalho:

- i) “um ritmo do tempo inspirado no do mundo do trabalho (para o aluno, a ideia de fazer as suas horas prevalece sobre o sentido da sua presença)”;
- ii) “um ritmo do tempo mecânico e repetitivo que permite a cada estabelecimento escolar [...] identificar-se com um todo institucional tranquilizador e mimético, apesar de uma enorme diversidade de situações e de objetos de produção”;
- iii) e “um ritmo do tempo decalcado na divisão do trabalho numa sucessão de tarefas simples consecutivas (escalões de saberes, escalões de cursos de 50 minutos), nas quais a divisão do tempo (o horário) aparece mais como uma restrição ritual do que como um recurso”.

Com contributos de áreas científicas como a medicina e a cronobiologia, e também fruto de uma reorientação do tempo no domínio das políticas e reformas educativas que visam recolocar “o aluno no centro” do sistema educativo, a questão dos ritmos escolares passou a ser perspectivada no sentido de eles se ajustarem às necessidades e capacidades das crianças. Porém, Sue e Caccia (2005) alertam para a tentação de limitar o tratamento das questões de ritmos escolares a abordagem da cronobiologia e da cronopsicologia: “Não se trata de atribuir à cronopsicologia “poderes milagrosos para lutar contra o insucesso escolar”. É preciso também “educar as crianças para que elas próprias saibam em que momentos estão cansadas e possam expressá-lo” (Sue & Caccia, 2005, p. 51).

Estas perspetivas têm aberto espaço a modos de organização do tempo escolar que são de certa forma o equivalente à organização-redução do tempo de trabalho no mundo profissional (Sue, 2006). Segundo Cavet (2011), vários ministros socialistas tentaram instituir em França um calendário escolar baseado na alternância de 7 semanas de aulas/ 2 semanas de férias, mas estas medidas não

pueram ser efetivamente aplicadas, devido à forte pressão exercida pelos lobbies dos transportes e do turismo. E “os ministros seguintes vão manter-se nesta linha de compromisso, quaisquer que sejam as suas profissões de fé ou a sua determinação em matéria de ritmos escolares” (Lelièvre (2008a, p. 59).

As abordagens sociológica e pedagógica mostram que, há mais de um século, a organização do tempo escolar continua a ser sobredeterminada por um princípio administrativo de gestão do pessoal docente, cujas obrigações de serviço são definidas por um certo número de “horas de aula”, diante de uma turma de alunos. Como diz Cavet (2011), a equação “uma hora - um professor - uma disciplina - um curso - uma classe” dita a construção dos horários, impondo uma organização pedagógica do tempo centrada nos professores e não nos alunos. A sociologia mostra também que o tempo escolar já não pode reivindicar um lugar dominante nos tempos da criança, com a concorrência do “tempo livre”. O tempo de trabalho impôs-se como “tempo social dominante” até meados do século XX (Fridenson & Reynaud, 2004), mas a sua redução, conjugada com o aumento do desemprego e da precariedade do emprego, enfraqueceram esse domínio, deixando emergir o “tempo livre” como um novo momento forte das sociedades contemporâneas. Ao contrário do tempo de trabalho, este tempo livre é visto, em primeiro lugar, como um tempo pessoal, individual, de enriquecimento da vida familiar. Entre trabalho e vida privada, o tempo livre é um “tempo intermédio” propício também a numerosas atividades culturais e/ou de lazer, assim como ao compromisso em ações de utilidade social, sobretudo através da vida associativa (Sue & Caccia, 2005).

A escola já não é o único lugar onde as crianças e os jovens podem adquirir conhecimentos, desenvolver competências, socializar-se e abrir-se ao mundo, pois os meios de comunicação, as bibliotecas, a Internet, as atividades culturais e de lazer, as relações familiares e também com os amigos constituem outras tantas oportunidades de desenvolvimento pessoal e social, de experiências e de aquisições diferentes das da escola, complementares ou não, mas igualmente importantes. Em boa medida, a investigação está de acordo em que a ‘qualidade’ das atividades a que as crianças e os jovens se dedicam no seu tempo livre influencia largamente as suas possibilidades de sucesso escolar. Sendo o tempo escolar não apenas cronológico, mas tempo de construção social, relacionado com desigualdades, diferenças, direitos e, de um modo geral, com questões de justiça social e escolar, as políticas de organização do tempo escolar não podem, portanto, deixar de atender à diversidade de contextos e condições sociais.

Um determinado tipo de organização do tempo pode ser bom para uns e mau para outros. Por exemplo, como o acesso e a natureza destas atividades são fortemente determinados pelo meio de origem dos alunos, o tempo livre surge como um determinante sociocultural que acentua as

desigualdades e dificulta o trabalho da escola (Cavet, 2011, p. 20). Esta autora discute esta questão em torno de três possibilidades: Alocar mais tempo para ensinar?; Fazer um melhor uso do tempo escolar; e Colocar o tempo escolar em sinergia com os outros tempos educativos:

i) Alocar mais tempo para ensinar? Mais tempo para todos os alunos, com vista a elevar o nível geral de formação escolar, mas também mais tempo para «os que dela necessitam», ou seja, os alunos desfavorecidos ou em dificuldade, a fim de os corrigir e de promover a equidade escolar. Esta abordagem assume que o facto de que ‘mais tempo de ensino’ gera necessariamente ‘melhores resultados escolares’, embora sem evidências que o demonstrem.

ii) Fazer um melhor uso do tempo escolar. Contrariamente ao precedente, esta corrente de pensamento defende a ideia de que, sem recorrer a um suplemento de recursos, a escola já pode realizar por si mesma e fazer com que os alunos progridam procurando fazer um melhor uso do tempo escolar de que dispõe.

iii) Colocar o tempo escolar em sinergia com os outros tempos educativos. A terceira evolução incide sobre o esforço de compatibilização do tempo escolar com os outros tempos de vida das crianças e dos jovens. A aposta que aqui se faz é que ‘se se quer fazer progredir a escola, é paradoxalmente no exterior que se deve trabalhar’. Através de um trabalho concertado entre os atores escolares e diversos parceiros locais, podem ser elaborados projetos educativos, constituindo a escola um lugar privilegiado para acolher novas atividades fora do tempo escolar. Os efeitos esperados não se situam prioritariamente no domínio escolar, mas sim no de um desenvolvimento harmonioso das crianças nos planos psicoafectivo, cognitivo, social e cultural. (Cavet, 2011, p. 20).

Embora no debate sobre o tempo e os ritmos escolares seja recorrente a referência aos “interesses das crianças”, este princípio não se tem mantido como uma prioridade. Como salienta Fernández Enguita (2000), todos falam de tempo escolar, com todo o tipo de argumentos, embora quase ninguém se preocupe em buscar fundamentos para além da própria ‘experiência’. Diz o autor que, lamentavelmente, os alunos, principais afetados, e menos ainda os interesses das crianças, são tidos em conta (Enguita, 2000). No mesmo sentido, Cavet (2011) afirma que a questão do “interesse das crianças”, embora seja regularmente colocada, não consegue manter-se como prioritária no debate:

“(…) a questão do ‘interesse das crianças’ é regularmente colocada, mas não consegue manter-se prioritária no debate. Se os pais e os professores são educadores preocupados com o bem-estar das crianças, são também trabalhadores sujeitos a constrangimentos de organização que devem conciliar vida familiar, vida profissional e vida social” (Cavet, 2011, p. 7).

Assim, a escola continua prisioneira não apenas da gestão do tempo, mas também refém de interesses dos adultos. O tempo não é pensado nem usado em benefício das crianças, nomeadamente em relação ao tempo de brincar e, sobretudo, o tempo do jogo e da brincadeira livres, sem se constituírem como atividades dirigidas e supervisionadas pelos adultos e, muito menos, atividades realizadas instrumentalmente, em termos curriculares e didáticos, visando a transmissão e a aprendizagem de conteúdos, na escola, apesar de serem frequentemente designadas atividades lúdicas, como acontece no programa Escola a Tempo Inteiro e nas designadas Atividades de Enriquecimento Curricular.

## **2.2. O programa Escola a Tempo Inteiro em Portugal**

### **2.2.1. Génese e desenvolvimento do programa ETI**

No ano letivo de 2005/2006, o Ministério da Educação (ME) lançou um conjunto de medidas que enformaram o que designou por programa “Escola a Tempo Inteiro” (ETI). Podia ler-se na justificação deste programa que “diversos estudos nacionais e internacionais têm dado uma imagem pouco positiva do aproveitamento escolar dos alunos portugueses”, pretendendo-se, nesse sentido, “responder à necessidade de melhorar os resultados escolares e de proporcionar a todos os alunos idênticas oportunidades” (Ministério da Educação, 2007). O programa, que foi generalizado no ano letivo de 2006/07, contemplava o funcionamento das atividades letivas em regime normal (manhã e tarde), com uma valorização das áreas curriculares nucleares obrigatórias e para as quais são fixados tempos semanais mínimos do horário letivo; e a componente extracurricular assegurada através das denominadas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de frequência facultativa, tendo estas constituído um dos principais instrumentos da concretização do programa ETI.

Enquanto proposta política, a ETI tinha sido contemplada no programa do XVII Governo Constitucional<sup>19</sup> (governo socialista, 2005-2009), com base em justificações como “superar o atraso educativo português face aos padrões europeus” e outras:

“Superar o atraso educativo português face aos padrões europeus, integrar todas as crianças e jovens na escola e proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante, melhorar progressivamente os resultados, fazendo subir o nível de formação e qualificação das próximas gerações, tudo isto constitui uma urgência nacional.” (Programa do XVII Governo Constitucional, 2005-2009, p. 42).

Entre outras propostas, incluía-se no programa do governo “alargar o acesso à aprendizagem ao longo da vida”, no quadro da “Estratégia de Lisboa”: “as propostas apresentadas para esta legislatura inscrevem-se no quadro definido pela Estratégia de Lisboa: fazer da sociedade da informação e do conhecimento uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica (p. 42). No que respeita mais especificamente à Educação, o programa do governo definia que “a prioridade essencial na organização dos estabelecimentos de pré-escolar e escolas básicas será adaptar os modos e tempos de funcionamento às necessidades das famílias” e, nesse sentido, eram avançadas linhas gerais de uma escola a tempo inteiro: “as escolas funcionarão a tempo inteiro, dispondo das condições físicas e de equipamento necessárias a uma maior permanência dos professores e à oferta de atividades de complemento educativo, ocupação de tempos livres e apoio social” (p. 45).

No ano letivo de 2006/07, o ME procedeu à generalização da ETI, concretizada essencialmente através das AEC, as quais incluíam o ensino do Inglês, medida essa que já tinha sido contemplada no próprio programa do Governo e também objeto do Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de julho (criação do “programa de generalização do ensino de inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico público como oferta educativa extracurricular gratuita”):

“Tendo em conta os padrões europeus, o sistema educativo português necessita recuperar algum do seu atraso, promovendo a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações, pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico, nomeadamente na generalização do ensino do inglês desde o 1.º ciclo do ensino básico.” (Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de julho).

---

<sup>19</sup> Fonte: <https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc17/programa-do-governo/programa-do-xvii-governo-constitucional.aspx>



Atendendo aos “diversos estudos nacionais e internacionais têm dado uma imagem pouco positiva do aproveitamento escolar dos alunos portugueses” (Ministério da Educação, 2007), o Ministério da Educação lançou no ano letivo de 2005/2006 o programa “Escola a Tempo Inteiro”, do qual faziam parte os seguintes propósitos: “responder à necessidade de melhorar os resultados escolares e de proporcionar a todos os alunos idênticas oportunidades”; proporcionar novas oportunidades para os alunos desenvolverem diferentes competências; reduzir as desigualdades sociais e educativas; e adaptar os horários escolares às necessidades das famílias, na perspetiva da conciliação entre a vida familiar e a vida profissional dos pais. (Ministério da Educação, 2007).

Baseados em informação disponibilizada à época no sítio do ME, Ferreira e Oliveira (2007) identificaram seis vertentes do programa ETI: i) o alargamento do horário de funcionamento das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico como resposta à constatação da menor disponibilidade das famílias para o acompanhamento dos filhos, em resultado das mudanças operadas no emprego dos pais e outros familiares dos alunos, tendo sido estabelecido, nesse sentido, que os estabelecimentos deste nível de ensino devem estar abertos pelo menos até às 17h30 e no mínimo 8 horas diárias; ii) a implementação da aprendizagem da língua inglesa nos 3º e 4º anos de escolaridade, sustentada no “reconhecimento das vantagens que existem em iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira logo nos primeiros anos” e no pressuposto “de proporcionar a todos os alunos uma aprendizagem a que alguns já recorrem fora da escola”; e iii) “a valorização dos saberes curriculares no 1º ciclo”, traduzindo-se numa forma de “centralizar e rentabilizar, ao máximo, o tempo letivo dedicado à Língua Portuguesa, à Matemática e ao Estudo do Meio”, já que todas as novas atividades a organizar pela escola no horário pós-15h30 seriam extracurriculares; iv) a definição dos horários dos docentes em termos de serviço à escola e aos alunos, estipulando os tempos que os docentes deveriam permanecer obrigatoriamente na escola, para além das horas letivas correspondentes ao seu ciclo de ensino, para dinamização de atividades de complemento curricular, informação, orientação e acompanhamento dos alunos, participação em reuniões pedagógicas, substituição de outros docentes, etc.; v) a ideia de “mais tempo na escola, melhor acompanhamento dos alunos”, atribuindo um sentido de utilidade ao maior tempo de permanência dos docentes na escola; vi) a constatação de “uma enorme disparidade entre o número de aulas previstas e o número de aulas efetivamente dadas”, levando à implementação de um sistema de substituição de docentes.

Para além do tempo destinado às áreas curriculares, a escola passa a oferecer AEC, as quais são realizadas por monitores e a sua gestão é da responsabilidade de "entidades

promotoras<sup>20</sup>, como municípios, associações de pais e encarregados de educação e organizações privadas. A legislação sobre estas atividades<sup>21</sup>, define os domínios das mesmas: “domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: Atividades de apoio ao estudo; Ensino do inglês; Ensino de outras línguas estrangeiras; Atividade física e desportiva; Ensino da música; Outras expressões artísticas; Outras atividades que incidam nos domínios identificados.

É certo que a medida política da escola a tempo inteiro não alterou o que estava anteriormente estipulado relativamente ao currículo das diferentes áreas curriculares, no entanto, passou a ser exigido às escolas que permanecessem abertas até pelo menos às 17:30. Além disso, o Ministério da Educação, através de uma nova diretiva, no início do ano letivo de 2006/2007, estabeleceu que o tempo letivo de trabalho semanal, na componente curricular obrigatória, deveria ser orientado “para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio”. Além disso, o ME definiu tempos mínimos para a lecionação dessas áreas curriculares: para a Língua Portuguesa oito horas letivas de trabalho semanal, nas quais se inclui uma hora diária para a leitura; para a Matemática sete horas letivas; para o Estudo do Meio cinco horas, das quais metade dedicadas ao ensino experimental das Ciências; e cinco horas para a área das expressões e restantes áreas curriculares. Por sua vez, o cumprimento, por parte dos docentes, de tempos da sua componente não letiva, na escola, para acompanhamento de atividades diversas em que os alunos participam e, assim, assegurar a “ocupação plena dos tempos escolares” pelos alunos, era referido como o “grande designio” de “melhorar o nível de aproveitamento dos nossos alunos”. Em 2007<sup>22</sup>, lia-se no site do Ministério da Educação: “aquilo que não pode acontecer é os alunos ficarem sem ocupação”.

Desde a sua criação, o quadro regulamentar para a escola a tempo inteiro, bem como o currículo e as AEC foi revisto em diferentes ocasiões. Nos últimos anos, o governo começou a desenvolver planos para alargar esta política de “escola a tempo inteiro” (ETI) a todo o ensino básico público (1º, 2º e 3º ciclos) e, nesse sentido foi lançado um programa piloto em 2020 para abranger, numa fase inicial, os alunos do 2º ciclo. Um conjunto de normativos legais, entre os quais a Portaria N.º. 644-A, de 2015 e o Decreto-Lei N.º. 55, de 2018, regulamenta a concretização

---

<sup>20</sup> Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho.

<sup>21</sup> Fonte: Ministério da Educação. Escola a tempo inteiro: ano lectivo de 2005/2006. In: Portal da Educação. Disponível em: <http://www.min-edu.pt/np3/19.html>. Acesso em: 21 fev. 2007.

do programa ETI e, em particular, das AEC, inserindo-se no que é designado uma “estratégia alargada de articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio à família”. Essa estratégia assenta em três grandes vertentes: Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar (AAAF); Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); e Componente de Apoio à Família no 1.º ciclo do Ensino Básico (CAF). O Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, que “concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação”, define, no artigo 39.º, relativo à ETI, a que se destinam essas três vertentes:

AAAF – Atividades de animação e apoio à família, destinadas a assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas;

CAF – Componente de apoio à família, através de atividades destinadas a assegurar o acompanhamento dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico antes e ou depois das componentes do currículo e das atividades de enriquecimento curricular, bem como durante os períodos de interrupção letiva;

AEC – Atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e de voluntariado e da dimensão europeia da educação.

Este conjunto de medidas insere-se nos princípios e objetivos do programa de governo dos períodos de 2015-2019 e 2019-2023, visando implementar programas de enriquecimento e diversificação curricular nas escolas, na perspetiva de uma educação a tempo inteiro ao longo da educação básica. Portanto, a política atual, que se inscreve nos programas dos XXI e XXII governos constitucionais, prevê a consolidação das AEC e o alargamento desta medida a todo o ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), quer no sentido de integrar essas atividades “na vida pedagógica da escola” e de aprofundar o “princípio da “Escola a Tempo Inteiro”, quer com o propósito de assegurar “uma resposta para os pais” dos alunos que frequentam o ensino básico. Um dos principais objetivos do programa do governo visa “assegurar o funcionamento da escola pública a tempo inteiro até aos 14 anos” e mantém-se o objetivo de apoiar as famílias cujo horário laboral, atualmente, não é compatível com uma escola que funcione apenas numa parte do dia (Programa do XXI Governo Constitucional):

“Consolidar as atividades de enriquecimento curricular, integrando-as plenamente na vida pedagógica das escolas, contribuindo, desse modo, para o aprofundamento do princípio da «Escola a Tempo Inteiro», alargando-a a todo o ensino básico” (Programa do XXI Governo Constitucional, p.105)

“Assegurar o funcionamento da escola pública a tempo inteiro até aos 14 anos, para que o sistema público assegure uma resposta para os pais cujos horários de trabalho não se compadecem com a permanência na escola apenas durante uma parte do dia.” (Programa do XXI Governo Constitucional, p.122).

Na sua intervenção no debate na especialidade do orçamento de estado para 2020, o Ministro da Educação sublinha que as AEC não são aulas, mas atividades de enriquecimento e diversificação curricular nas escolas públicas:

“Promover programas de enriquecimento e diversificação curricular nas escolas públicas, nomeadamente assentes na formação artística, na introdução de diferentes línguas estrangeiras e de elementos como o ensino da programação, contribuindo progressivamente para a concretização de um princípio de educação a tempo inteiro, ao longo de toda a escolaridade básica.” (Programa do XXII Governo Constitucional, Governo da República Portuguesa, 2019, p. 142).

O programa Escola a Tempo Inteiro não consiste apenas, portanto, numa medida de política educativa situada no tempo. O programa faz parte de um conjunto de medidas lançadas pelo Governo socialista no início da legislatura, correspondendo ao ano letivo de 2005/06, mas tem sido objeto de transformações, até hoje, nomeadamente o seu alargamento a toda a escolaridade básica. Além disso, uma ideia de Escola a Tempo Inteiro tem estado presente em políticas afins em países de vários pontos do mundo. Mais importante, porém, é que esta ideia de tempo inteiro, tempo completo, tempo integral, etc. se coloca no plano social muito para além do domínio escolar.

### **2.2.2. Olhares avaliativos e investigativos sobre o programa ETI**

O programa ETI e, mais especificamente, as AEC foram objeto de avaliação ao longo das duas últimas décadas. Uma avaliação da concretização do programa ETI a partir de 2009, que teve em vista identificar práticas inovadoras na implementação de atividades de AEC com base em entrevistas com atores envolvidos (alunos, professores, monitores, diretores escolares), observação de atividades e

análise de documentação refere que, em geral, os resultados sugeriram que a escola a tempo inteiro teve um impacto em várias dimensões da vida escolar, desde a administrativa e organizacional até à curricular e pedagógica (Abrantes, 2009). O estudo salientou a importância da definição dos princípios para a organização de atividades de enriquecimento curricular dentro da comunidade escolar, reforçando o envolvimento dos pais e de outras instituições locais, proporcionando formação aos monitores para melhorar as suas práticas, estabelecendo uma relação das atividades com o currículo nacional e facilitando a inclusão dos alunos com necessidades especiais. O estudo também menciona uma melhor integração dos monitores na cultura organizacional da escola, a apropriação local do currículo nacional, e o fortalecimento da relação entre professores e monitores (Abrantes, 2009).

Em 2013, uma avaliação externa da introdução da escola a tempo inteiro (Fialho *et al.*, 2013), que envolveu professores, diretores, municípios, alunos e famílias, entre outros atores locais, sugere que o programa teve um impacto na abertura das escolas à comunidade, na cultura e participação escolares, na experiência de trabalho em equipa e na organização de tempo e espaço para atender aos objetivos. No entanto, a avaliação também refere que as AEC nem sempre foram bem articuladas com as áreas curriculares e o projeto educativo da escola. No que diz respeito aos alunos, a avaliação salienta que o programa teve um impacto positivo na autonomia e nas competências sociais, nas transições para o segundo ciclo do ensino básico, nos níveis mais elevados de motivação e na satisfação com a escola. As famílias relataram alta satisfação com as diferentes vertentes do programa, como a qualidade da equipa de profissionais e o tempo adicional disponível para os alunos (Fialho *et al.*, 2013).

As estatísticas oficiais do Ministério da Educação referentes ao ano letivo 2017/18 indicam que 85,9% dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico frequentam as AEC (a maioria, atividades nos domínios artístico e desportivo), no âmbito do respetivo programa de generalização<sup>22</sup>. Tal como nos anos anteriores, os dados desta mesma entidade, relativos a 2020/21, referem que as atividades preferidas pelos alunos, no conjunto das AEC, relacionam-se com desporto (62% dos alunos na escola a tempo inteiro), artes (58% dos alunos) e inglês (16% dos alunos) (DGEEC, 2021).

Ainda de acordo com estatísticas do Ministério da Educação relativas ao ano letivo de 2019/20, a grande maioria das “entidades promotoras” das AEC eram municípios (39%) ou escolas (36%), representando juntas dois terços do total (DGEEC, 2021). A procura por parte das famílias tem sido muito alta. Em 2020/21, 81% dos alunos do 1º ciclo do ensino básico frequentaram a escola a tempo inteiro e as atividades extracurriculares relacionadas, tendo ocorrido uma diminuição em

---

<sup>22</sup> Fonte: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/933.html>

comparação com os anos anteriores, possivelmente explicada pela pandemia COVID-19 (DGEEC, 2021).

Um documento de trabalho da OCDE (Radinger & Boeskens, 2021) refere que as avaliações feitas à introdução da ETI em Portugal dão conta de um impacto positivo nas escolas, tendo sido identificados, também, alguns “desafios”:

“Avaliações da introdução da escola em tempo integral sugerem que o programa teve um impacto na abertura das escolas à comunidade, na cultura e participação escolar, na experiência com o trabalho em equipe e na organização do tempo e do espaço para atender aos objetivos compartilhados. Foram identificados como desafios, entre outros, a articulação de atividades regulares de instrução e enriquecimento, a integração de novos tipos de pessoal na cultura escolar, nas suas condições de trabalho e formação”. (Radinger & Boeskens, 2021, p. 93).

Nas duas últimas décadas foram realizados vários trabalhos sobre a ETI (Cosme & Trindade, 2007; Ferreira & Oliveira, 2007; Antunes, 2010; Pires, 2007, 2012, 2014, 2017, 2019; Fonseca & Marques, 2021) e com o foco mais específico nas AEC (Abrantes, 2009; Pires, 2009, 2011c; Pereira, 2010; Farinho, 2010; Fialho *et al.*, 2013; Castanheira & Gonçalves, 2016; Araújo & Veloso, 2016). Vários destes trabalhos discutem questões críticas do programa ETI e das AEC que estão na base da sua concretização. Uma das críticas apontadas prende-se com tensões inerentes, como a que se coloca entre o escolar e o não escolar. Pires (2014) refere o “caráter retórico” do discurso de que as AEC se inserem na perspetiva de educação “não-formal”. Este autor salienta o paradoxo de, na sua “dimensão educativa”, aquele programa se configurar como preconizador de uma retórica de defesa de implementação do “não-formal” no contexto escolar, ao mesmo tempo que neutraliza essa intensão promovendo a expansão da “forma escolar” e a intensificação do “ofício de aluno”. A partir do estudo da ação do Governo na formulação e execução da política de “Escola a Tempo Inteiro”, Pires (2014) conclui que se evidencia que este fenómeno de “formalização” daquilo que é apresentado retoricamente como “não-formal”, emerge da tentativa de conciliação de referenciais aos quais aquela política se reporta: por um lado, o referencial de igualdade de oportunidades educativas que o Estado deve garantir através da escola pública; por outro lado, o referencial de eficácia do sistema público de educação refletido nos resultados escolares. Segundo Palhares (2009), a “escola a tempo inteiro” pode constituir “uma medida de democratização no acesso a aprendizagens, saberes e actividades culturais,

desportivas e artísticas, que antes estavam arredadas dos espaços e dos tempos escolares e apenas preenchiam o dia-a-dia de alguns grupos sociais” (p. 72), no entanto, estando orientada essencialmente para a aprendizagem e os resultados dos alunos, “esta medida acentuou ainda mais a centralidade social da instituição escolar” (p. 71):

“esta medida política acentuou ainda mais a centralidade social da instituição escolar, o que se traduziu, conseqüentemente, num esvaziamento das funções anteriormente acometidas àquelas instituições, exigindo delas um esforço de redefinição dos seus lugares e papéis no processo educativo das crianças e dos jovens. No fundo, as transformações em curso sugerem a tendência para a formalização do não-formal e do informal, no sentido em que as novas temporalidades do espaço escolar, alicerçadas em larga medida na gestão de novas parcerias e protocolos locais (de onde se destaca o papel central das autarquias locais), se consubstanciaram pela apropriação de actividades, de práticas e de experiências exteriores de reconhecido valor educativo”. (Palhares, 2009, p. 71).

Também Cosme e Trindade (2007) argumentam que a aprendizagem, no contexto das políticas em análise, surge essencialmente como decorrente de processos encetados em contexto formal, institucionalizado, e alertam para o “risco de hiperescolarização da vida das crianças” (Cosme & Trindade, 2007, p. 17). Embora as AEC tenham um carácter facultativo e lúdico, como referem os normativos legais que as enquadram, mas na prática constituem um “alargamento do tempo formal”, como assinalam estes autores (Cosme e Trindade, 2007, p.19).

A lógica de escolarização das dimensões informais e não formais da educação contribui, segundo Ferreira (2009), para a “ocultação e desqualificação de outras formas não institucionais de socialização e aprendizagem” (p. 71) e o “esvaziamento do espaço público e comunitário de educação” (p. 84). Mesmo em relação às atividades ditas extraescolares, a escola tem ainda uma atitude marcada pela desconfiança, como refere Cavet (2011). Essas atividades são “consideradas ‘fora do trabalho’, não beneficiando de um reconhecimento de ‘seriedade’”. São toleradas desde que permaneçam à margem, na periferia da escola” (Cavet, 2011, p. 20). Estas leituras críticas da política de ETI sugerem, portanto, a pertinência de se “repensar o escolar a partir do não-escolar” (Canário, 2002, p. 150), no âmbito desta política de ampliação do dia escolar das crianças, contrariando a tendência a de formalização do informal e do não-formal (Canário, 2006; Lima: 2006).

Vários autores defendem que o programa ETI representa uma intensificação de trabalho escolarizado para as crianças (Cosme & Trindade, 2007; Ferreira & Oliveira, 2007; Ferreira, 2009; Pires, 2012, 2014), potenciando o reforço dos conteúdos de natureza académica e reproduzindo, através das AEC, modalidades convencionais do ensino e aprendizagem, em termos de espaços, tempos, disciplinas e metodologias, e mantendo a continuidade das funções mais tradicionais da escola. Pires (2019) argumenta que o “modelo de operacionalização da política de ETI” configura uma extracurricularização do curricular e a consequente disciplinarização do extracurricular, ou seja, a ‘extracurricularização’ de áreas curriculares dos domínios da educação física e das expressões artísticas; a invasão pela ‘forma escolar’ de espaços livres, não letivos e não formais da criança; a consequente intensificação do “ofício de aluno’ através da escolarização e ‘disciplinarização’ presentes nas atividades extracurriculares ou de enriquecimento curricular.

Um estudo do Conselho Nacional de Educação (2017) sobre a organização do tempo escolar salienta a relação indissociável entre tempo escolar e tempo social, a qual tem estado presente na discussão sobre os pressupostos e as finalidades de uma “escola a tempo inteiro”:

“O problema que se poderá colocar é o de saber até que ponto a construção do tempo escolar pode ser realizada fora dos ritmos, das regras e valores do tempo social “exterior” à escola. Se existe uma organização do calendário escolar fortemente condicionada pela tradição do calendário civil e religioso, e se a ideia de uma “escola a tempo inteiro” pretende responder, antes de mais, ao “tempo da atividade” dos pais, não deveremos estranhar a sua interligação porque a escola não pode ser entendida fora do meio social em que insere. É por isso que o tempo das aprendizagens não pode ser dissociado do tempo social que o condiciona e para o qual a escola pretende preparar.” (Conselho Nacional de Educação, 2017, p. 5).

Nesta perspetiva, Ferreira e Oliveira (2007) acrescentam que o programa Escola a Tempo Inteiro tende a acentuar o modelo escolar tradicional em detrimento de uma lógica de cidadania das crianças.

“Embora seja importante e politicamente justa a intenção de criar condições de funcionamento da escola, em horário alargado, como forma de apoio às actuais dinâmicas familiares, na prática tem-se verificado que isso representa, não um tempo de aprofundamento da cidadania no espaço escolar, mas um acréscimo diário de duas horas de trabalho escolarizado para as crianças.” (Ferreira & Oliveira, 2009, p. 136).



Para Ferreira e Oliveira (2007), a lógica que enforma o programa ETI, que ganhou recentemente novo fôlego com a reentrada do tema na agenda política (generalização da ETI a todo o ensino básico), tem secundarizado os direitos de participação das crianças, tendo-se esta secundarização tornado ainda mais visível com a pandemia COVID-19. Estes autores defendem que “são necessários olhares críticos que se organizem na perspectiva da desconstrução das lógicas dominantes de satisfação do cliente para, deste modo, contribuir para a afirmação de lógicas orientadas para os direitos dos cidadãos”. No atual contexto da pandemia, importa distinguir as noções de “civismo” e “civildade”, da noção de cidadania, na medida em que a pandemia acentuou as primeiras em detrimento da cidadania. Como sustenta Ferreira (2010), enquanto o “civismo” e a “civildade” remetem para o cumprimento das regras do ‘bom comportamento’, numa lógica de obediência às características e às condições do mundo em que vivemos, a cidadania insere-se não numa mera lógica de adaptação à sociedade, mas da sua transformação.

### **2.3. Políticas de ampliação da jornada escolar: uma tendência global**

No panorama internacional, as políticas de ampliação da jornada escolar (extended school day policies) não são recentes, embora se observem mudanças ao longo do tempo e diferentes ênfases ora na componente de apoio social, ora na componente da aprendizagem e dos resultados dos alunos, por exemplo. São vários os argumentos apresentados, assim como as estratégias político-pedagógicas (Parente, 2000):

“As políticas de ampliação da jornada escolar têm como pressuposto o aumento do tempo do aluno na escola e estão ancoradas numa série de argumentos, o que poderá resultar em diferentes estratégias político-educacionais. Quanto aos argumentos, mais tempo do aluno na escola significa, entre outros, a defesa de mais oportunidades educativas, mais tempo em segurança, diminuição da vulnerabilidade social e até mesmo melhores índices educacionais. Quanto às estratégias político-pedagógicas, há um rol muito amplo de possibilidades. De forma geral, as atividades que ampliam o tempo do aluno na escola são chamadas extended school day activities e podem configurar-se em atividades extracurriculares, tempo de cuidado supervisionado e/ou tempo destinado à alimentação escolar. Em alguns países, a junção de várias dessas ações culminará na oferta da educação em tempo integral (full-time education/all-day school/educación a tiempo completo/scuola a tempo pieno)” (Parente, 2000, p. 568-569).

O conceito de Escola a Tempo Inteiro (ETI), usado em Portugal no sentido do aumento do tempo de permanência das crianças na escola, na sua relação com a questão do tempo e dos ritmos escolares, mas também enquanto “política pública de educação” (Pires, 2014, 2017, 2019), não é exclusiva do nosso país, apesar de em outros ter outras denominações, desde a década de 1980, nomeadamente “escola de tempo integral”, “escola de tempo pleno”, escola de “jornada contínua”, de “jornada completa”, entre outras.

Uma análise realizada por Cavet (2011) sobre as políticas de ETI em diferentes países e respetivas denominações – na Alemanha, a Ganztagschule; na Suíça, a Tagesschule; na Grécia, a Holoimero; nos Estados Unidos, a Full-service schooling; e no Reino Unido, a Extended school – dá-nos um panorama mais amplo e sobre o modo como o conceito e a política de ETI emergiu e se desenvolveu sobretudo a partir das décadas de 1980/90.

Na Grécia, a Holoimero (Loukeris, Verdis, Karabatzaki & Syriou (2009) foi concebida no âmbito de uma reforma lançada em 1998 para reabilitar o ensino primário, tal como em Portugal em relação ao 1º ciclo do ensino básico. O Governo grego preconizou o modelo da escola a tempo inteiro, aberta das 7h à 16h15, que hoje praticamente substituiu o modelo tradicional da escola da manhã (8h15-13h30) no ensino primário.

Nos Estados Unidos, a Full-service schooling surgiu na década de 1990, destinada a um público escolar em risco e/ou em situação de grande dificuldade. Para garantir a concretização desse modelo, foram envolvidos na escola os pais e famílias dos alunos e outros parceiros, principalmente as instituições de saúde e da educação, com o argumento de que essa medida favoreceria o sucesso escolar e social das crianças provenientes de meios desfavorecidos (Dyson, Todd & Cummings, 2011). No Reino Unido é adotada a Extended school, em finais da década de 1990, sob inspiração da Full-service schooling dos Estados Unidos, com base na ideia de abrir a escola a tempo completo visando não apenas o apoio a crianças de meios desfavorecidos, mas tornar a escola o centro de uma grande variedade de atividades ou serviços extraescolares, para crianças e famílias, tendo-se desenvolvido gradualmente nas décadas seguintes (Wallace, Smith, Pye *et al.*, 2009; Dyson, Todd & Cummings, 2011).

Em 2003, a Alemanha atribuiu um vasto programa de investimento destinado a desenvolver e financiar escolas a tempo inteiro (Ganztagschule). Na Suíça, a Tagesschule foi promovida pelo think tank liberal Avenir Suisse, proveniente de cerca de quinze grandes empresas, tendo recebido de seguida o apoio das autoridades federais. As escolas de dia inteiro desenvolvem-se principalmente na Suíça alemã, mas também em municípios urbanos da Suíça francesa (Forster, 2005; Cavet, 2011). Nestes países, de modo semelhante ao que acontecia tradicionalmente em outros, o horário escolar

diário concentrava-se de manhã, ficando a tarde livre para atividades extracurriculares. Foram sobretudo os “maus resultados” da Alemanha e da Suíça nos inquéritos PISA 2000 e 2003, classificados no último terço dos países da OCDE, que estiveram na origem dessas políticas nesses países. Essa posição no ranking do PISA preocupou a opinião pública e os poderes públicos, sendo os “maus resultados” atribuídos às disparidades mantidas entre os “bons” e os “maus” alunos, clivagem fortemente correlacionada com a sua origem social e cultural. A organização do tempo escolar em tempo parcial foi apontada como um fator agravante das desigualdades: “se as crianças das classes privilegiadas puderem efectivamente dedicar-se à tarde a aulas de desenho, de música, de desporto ou de apoio escolar, as crianças de famílias menos favorecidas são, na maior parte dos casos, entregues a si próprias, isto é, à rua ou à televisão” (Tarazona, 2010; Aeberling & Binder, 2005). Foi neste contexto que se desenvolveu nesses países o novo tipo de oferta escolar: a “escola a tempo inteiro” ou de “jornada contínua”. O princípio das escolas a tempo inteiro consiste, pois, em ampliar o período de tempo, das 8h00 às 18h00 ou mais, todos os dias da semana e mesmo, em alguns municípios suíços, durante as férias escolares. A organização dos tempos não escolares é da iniciativa de cada escola, com diferentes tipos de atividades, livres ou dirigidas, como a prática desportiva ou artística, ateliês, atividade de lazer, descanso, mas também estudo e apoio ao estudo. Em alguns estabelecimentos escolares, a participação nas atividades extracurriculares é obrigatória, mas, na maioria dos casos, são os alunos e/ou os seus pais que escolhem os dias e horas durante os quais permanecem sob a responsabilidade da escola para além do tempo escolar. A organização das atividades extracurriculares envolve diferentes atores socioeducativos: escolas de música, associações, mas também empresas privadas (Aeberling & Binder, 2005; Tarazona, 2010).

No Brasil, o debate sobre as políticas de ampliação do tempo escolar tem-se desenvolvido em torno dos conceitos de “Educação integral” e de “Escola de Tempo Integral” (Paro *et al.*, 1988; Cavaliere, 2002, 2009, 2014; Ribetto & Msurício, 2011; Aquino & Kassouf, 2011; Moll *et al.* 2012; Salgado & Betti, 2014; Libâneo, 2012, 2015; Parente & Lázaro Herrero, 2019; Parente, 2016, 2018, 2020, entre outros. A “Escola de Tempo Integral” é vista à luz de tensões como “uma ideia forte, uma experiência frágil”, “entre transformação e slogan” (Cavaliere, 2009), “filantropia ou política de Estado” (Cavaliere, 2014). Para Cavaliere (2014), uma das grandes motivações para a ampliação da jornada escolar é a necessidade de as famílias terem os filhos “protegidos e assistidos” durante o período de trabalho dos pais. Ainda sobre as “políticas públicas de ampliação do tempo escolar”, Cavaliere (2009) defende que elas representam “o desencontro entre a escolas e os alunos das classes populares”:

“Livre de uma visão da escola como panaceia e remendo para todos os males, o pensamento educacional está mais apto a compreender as potencialidades e limites dessa instituição. Ela é parte da sociedade, parte que ao mesmo tempo constitui e é por ela constituída. Sendo assim, numa sociedade que tem como seu principal desafio a diminuição das desigualdades e o aperfeiçoamento da democracia, a escola terá sempre, por sua natureza, um papel contraditório”. (Cavaliere, 2009, p. 61).

Cavaliere (2009) investigou iniciativas de ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas, no Brasil, e concluiu que estas experiências expressam concepções de dois modelos: “escola de tempo integral” e “aluno em tempo integral”:

“No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas.” (Cavaliere, 2009, p. 53).

Segundo Libâneo (2015), as escolas de tempo integral caracterizam-se muito mais por serem uma mera ampliação do tempo escolar do que por cumprirem objetivos de educação integral. A escola de tempo integral tem como justificção a ampliação da permanência dos alunos na escola para o que se supõe reorganização do espaço e do tempo escolares visando prover atividades diferenciadas de tipo lúdico, desportivo, artístico, para além das que são providas nas salas de aula. Frequentemente, uma das razões aduzidas para a adoção desse modelo de escola prende-se com a ideia de que a escola tradicional somente valoriza a dimensão cognitiva, deixando de lado as outras dimensões. Assim, como refere o autor, foi-se consolidando o pressuposto de que formação integral apenas pode ser feita na escola de tempo integral, na qual é possível “acrescentar” diferentes oportunidades de aprendizagem aos alunos, claro, tudo em nome do aluno como sujeito de direitos (Libâneo, 2015).

Entre outras estratégias de política educativa subjacentes às atividades extracurriculares, incluem-se a de melhorar os resultados de avaliações externas, focalizando em atividades compensatórias;

atender a demandas de famílias que trabalham e necessitam que as crianças fiquem mais tempo na escola, sob a sua supervisão; e as que se preocupam com uma oferta de qualidade no tempo livre dos estudantes (Parente, 2020). Segundo esta autora, o conceito de *educação integral* fortaleceu-se no contexto brasileiro ao longo do século XX e “muitos autores utilizam esse conceito para defender a ampliação da função social da escola, com repercussões no currículo e nas escolhas didático-metodológicas dos profissionais da educação” (Parente, 2020, p. 586). No entanto, argumenta que esse conceito se associou também à ampliação do tempo do aluno na escola (*tempo integral*), como “uma possibilidade a mais de promover melhores oportunidades formativas aos sujeitos da educação, muitos dos quais imersos em precárias condições socioeconômicas” (Parente, 2020, p. 586).

Entre as propostas que pautam o tempo escolar inclui-se, portanto, a da “escola de tempo integral”, embora baseada em diferentes, e até contraditórios, argumentos, pressupostos e finalidades. No debate político os argumentos têm oscilado entre os educativos e sociais e a escola entre “lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem” (Libâneo, 2015). Também Parente (2020) salienta a trajetória histórica da educação brasileira e os quadros normativo-legais mostram tentativas de conciliação entre os dois tipos de argumento: “melhores oportunidades educativas por meio da oferta de educação em tempo integral e, ao mesmo tempo, definição de estratégias sociais para seleção de alunos beneficiários, já que não é uma ação destinada a todos” (Parente, 2020, p. 586):

“A educação em tempo integral atua como estratégia de correção de desigualdades externas ao sistema educacional. No entanto, à medida que as atividades extracurriculares são seletivas, podem também produzir desigualdades dentro do próprio sistema educacional.” (Parente, 2020, p. 586).

Essas tensões manifestam-se ao nível das finalidades, as quais se observam também entre “aumentar a produtividade da escola” e “respeitar os ritmos dos alunos e suas singularidades”.

“De um lado, há aquelas que visam maximizá-lo para aumentar a produtividade da escola. De outro, há aquelas preocupadas em respeitar os ritmos dos alunos e suas singularidades. Propostas de tempos estendidos, como as dos ciclos e as das escolas de tempo integral, vão nessa direção. A discussão não é nova, e sabemos que alterar o tempo de permanência na escola não é garantia de qualificação da educação” (Ponce, 2016, p. 1144-1145).

Para Libâneo (2012), a ideia mais básica de “educação integral” está ligada ao direito de cada ser humano de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as suas dimensões físicas, intelectuais, afetivas, estéticas, independentemente das circunstâncias de seu nascimento, do grupo social e da cultura a que pertence. Este autor sublinha, no entanto, que o aparecimento do conceito de educação integral tem subjacente várias concepções, uma das quais é uma versão que se tornou dominante no meio político e educacional formulada por organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, visando criar políticas educacionais, especialmente para os países pobres, baseadas no papel da educação para o desenvolvimento económico. A escola de tempo integral é fruto dessa concepção. No mesmo sentido, Cavaliere (2002) refere que a questão da “educação integral” tem ocupado importante espaço na agenda dos debates sobre educação e está associada à formulação de uma escola de tempo integral, especificamente a partir dos anos 1980. Na década de 1980, Vitor Paro aponta a “Escola de tempo integral” como um “desafio para o ensino público” (Paro *et al.*, 1988) registando a seguinte questão: A quem serve a Escola de Tempo Integral? Segundo Paro (1988), o governo implanta projetos de escolas de tempo integral, como resposta às reivindicações das classes populares por escolas, porém a motivação é a tentativa de amenizar os problemas sociais, além dos muros escolares, das classes populares, ainda que estes problemas não tenham “natureza propriamente pedagógica”.

Com base no estudo de uma experiência concreta, e procurando elucidar as “possibilidades, os limites e os desafios” trazidos pela “Escola de Tempo Integral”, Lopes e Castro (2011) concluem que a organização do espaço e do tempo não foi alterada substancialmente, pois as aulas obedeciam aos moldes de uma “aula expositiva tradicional”:

“Mesmo existindo a prescrição de que a escola ‘otimizasse’ o uso de outros espaços e tempos educativos, percebemos que quase não houve alterações nesse sentido. Os alunos afirmavam que o uso da biblioteca era restrito a algumas oficinas curriculares e todas as aulas obedeciam à regra: caderno, lousa, giz, cadeira. A ausência de passeios e excursões era uma reclamação constante nos depoimentos dos alunos, bem como o cansaço provocado por uma rotina de 9 horas baseada em lições escritas.” (Lopes e Castro, 2011, p. 266).

Um dos aspetos mais focados no debate político e académico sobre a escola de tempo integral prende-se com o tempo livre e o lazer, o jogo e a brincadeira, considerando que a ampliação da

jornada escolar retira às crianças tempo para brincar. As relações de pares e a brincadeira livre fazem parte das culturas infantis, as quais não podem ser ignoradas:

“A escola não é a única instituição responsável pela educação das crianças, mas sua importância na sociedade contemporânea e o longo tempo em que nela permanecem os pequenos exigem uma reflexão ampla e profunda sobre como essa instituição poderia promover uma educação de boa qualidade que não ignore as culturas infantis. No entanto, almejar uma educação de boa qualidade para nossas crianças limitando-se a aumentar o tempo de escolarização é uma iniciativa muito frágil.” (Salgado & Betti, 2014, p. 268)

Salgado e Betti (2014) desenvolveram uma pesquisa etnográfica visando compreender os pontos de vista das crianças sobre as atividades desenvolvidas no contexto da escola de tempo integral, com especial atenção ao tema da “ludicidade”. Dizem estas autoras que é preciso fazer uma reflexão sobre o significado de “lúdico” e a sua presença na escola, argumentando que o “lúdico” é frequentemente instrumentalizado, na medida em que é usado como método para apoiar processos de aprendizagem de conteúdos escolares tradicionais ou como forma de compensação da falta de espaços/tempos de recreação para as crianças na vida urbana. No entanto, afirmam que a ludicidade pode ser vista nessa perspectiva de intervenção e direcionamento pedagógico por parte dos professores e gestores, mas também pode ser fruto de jogos e brincadeiras realizadas livremente pelas crianças. Há um movimento da sociedade e das políticas neoliberais de reduzir o tempo de brincadeira das crianças, preparando-as cada vez mais cedo para o mundo do trabalho, para um contexto social em que cada vez mais predominam o individualismo e a competição, porém as crianças querem e precisam de brincar. Além de ser um direito, a brincadeira é uma necessidade humana, não exclusiva das crianças (Salgado & Betti, 2014)

Num recente documento de trabalho da OCDE, com o título “More time at school: lessons from case studies and research on extended school days”, Radinger e Boeskens (2021) apresentam um panorama abrangente e em perspectiva comparativa sobre a denominada “Extended school”. Esta designação, que é usada desde os anos 1990 no Reino Unido, como acima referido, é mobilizada nesse documento para abarcar um conjunto de países que, nas duas últimas décadas, aumentaram significativamente o dia escolar. Países como a Áustria, o Brasil, o Chile, a Colômbia, a Dinamarca, a Alemanha, a Grécia, a Hungria, o México, Portugal e Uruguai (Radinger e Boeskens, 2021) adotaram medidas do mesmo tipo, em termos de pressupostos e objetivos. Mesmo em países como os Estados Unidos, onde muitas escolas já oferecem há mais tempo atividades extracurriculares, os formuladores de

políticas têm mantido o apoio sistemático a esta perspectiva de extensão do tempo escolar. A tabela 2 mostra aspetos comuns e também particularidades da organização do dia escolar e atividades extracurriculares em países europeus.

Tabela 2 - Organização do dia escolar e atividades extracurriculares em países europeus

Países	Organização do dia escolar	Atividades adicionais antes e depois das aulas
Espanha	Na educação primária, a semana escolar é composta por 25 horas e cada dia é geralmente dividido em sessões da manhã e da tarde (das 9:00/10:00 às 12:00/13:00 e das 14:30/15:30 às 16:00/17:00) com uma pausa entre os dois períodos. No entanto, as comunidades autónomas e as escolas têm um certo grau de autonomia para organizar o dia escolar, e algumas optaram por adotar um dia contínuo, das 9:00 às 14:00).	As escolas podem estar abertas após o horário escolar para oferecer cursos “remediativos”, bem como atividades extracurriculares relacionadas a áreas como: línguas estrangeiras, TIC, desportos, artes plásticas, oficinas de leitura e escrita, atividades de estudo direcionadas, etc. Os municípios são responsáveis pela manutenção das escolas de educação pré-primária, primária e especial e podem usar esse tempo para outras atividades educacionais, culturais, desportivas ou sociais, sujeitas à autorização das autoridades educacionais da jurisdição. Além disso, nas escolas pré-primárias e primárias são organizadas atividades de cuidados infantis antes e/ ou depois do horário escolar, que podem incluir pequeno almoço e jogos, às vezes em colaboração com os municípios.
Estónia	Para as escolas básicas e secundárias é estipulado apenas uma carga horária semanal para os alunos, sendo que a duração máxima de um aluno varia de 20 aulas para os anos iniciais do ensino básico até 30 aulas para o 6º ano. A carga de trabalho dos alunos pode ser especificada no horário diário de escola ou, quando necessário, em um currículo individual. As aulas começam às 8:00 ou mais tarde. Se não houver lugares suficientes para todos os estudantes, a instrução pode ser organizada em dois turnos. O dia da escola no segundo turno tem que terminar no máximo às 19:00.	O horário diário de uma escola é estabelecido pelo diretor e estipula a sequência e a duração das atividades de instrução e extracurriculares de apoio ao currículo escolar, como atividades organizadas em grupos e workshops. A organização do trabalho e a agenda diária de um grupo de dia estendido incluem tempo para trabalhos de casa, recreação ao ar livre e lazer, etc. Há supervisão pedagógica e orientação durante o tempo livre dos alunos, que inclui a realização de trabalhos de casa. Nas atividades extracurriculares os alunos têm o direito de utilizar salas e biblioteca da escola, bem como os equipamentos de ensino e aprendizagem, de desporto, instalações técnicas e outras, de acordo com as regras internas da escola



Países	Organização do dia escolar	Atividades adicionais antes e depois das aulas
Itália	<p>As escolas têm autonomia na organização do seu dia escolar. No ensino primário, o número de aulas que devem ser atribuídas a cada disciplina não é estabelecido (há flexibilidade horizontal, exceto para religião e outras línguas). No nível secundário inferior e superior, o número de aulas que são realizadas durante um dia depende do horário diário definido para cada aula, o que significa que pode variar (uma aula corresponde a 60 minutos). Em geral, um dia de 5 horas inclui 3 a 5 aulas; um dia de 4 horas inclui 2 a 4 aulas e um dia de 6 horas 3 a 6 aulas.</p>	<p>As escolas são autônomas em oferecer atividades adicionais, por exemplo, ensino adicional de uma segunda língua estrangeira, ou estudos aprofundados de assuntos já incluídos no currículo. As escolas também podem oferecer essas atividades apenas para algumas turmas da escola, a fim de ampliar a oferta e dar às famílias a oportunidade de escolher o horário e o currículo que melhor se adapte às suas necessidades e às dos seus filhos. No nível primário e secundário inferior, muitas vezes há atividades pré e pós-escolares organizadas por organizações externas dentro das escolas. Estas atividades são organizadas para atender às necessidades dos pais que trabalham e precisam deixar os seus filhos na escola antes ou depois das aulas oficiais.</p>
Irlanda	<p>As escolas primárias planeiam os seus horários de acordo com o horário semanal mínimo sugerido. Enquadramento: Literacia e Numeracia Nacional para a Aprendizagem e Vida (2011-2020). Para o ensino primário (1º ao 6º ano), o dia inteiro para os alunos (incluindo pausas) é de 5 horas e 40 minutos.</p>	<p>As escolas primárias podem oferecer atividades como desportos, música e teatro, além da normal oferta curricular nestas áreas. Essas atividades tendem a ocorrer durante o almoço ou antes ou depois da escola e geralmente são oferecidas voluntariamente pela equipa da escola.</p>
Polónia	<p>Em conformidade com os regulamentos do ministério sobre segurança e higiene em escolas públicas e não públicas, o horário escolar deve ser organizado de modo a que as aulas sejam distribuídas igualmente entre os dias escolares, dentro de uma semana escolar normal de cinco dias.</p>	<p>As escolas têm de organizar atividades adicionais para o desenvolvimento dos interesses dos alunos e habilidades/ talentos e a legislação prevê horas deixadas ao critério do diretor da escola para esse fim (2 horas por semana nas idades 1-3 anos e 3 horas por semana para 4-8 anos). Além disso, as escolas primárias são obrigadas a fornecer creches para os alunos que ficam mais tempo na escola.</p>
Reino Unido	<p>Como não há requisitos legais específicos sobre quanto tempo o dia escolar deve ser, todas as escolas são livres para decidir quando o seu dia escolar deve começar e terminar. Os órgãos de governo de todas as escolas públicas são responsáveis por decidir quando as sessões devem começar e terminar.</p>	<p>As escolas são livres para oferecer atividades adicionais antes e depois das aulas. O Departamento de Educação promove a prestação de atividades fora do horário escolar normal em que as crianças participam voluntariamente. Abrangem uma ampla gama de atividades (clubes de pequeno almoço, clubes extracurriculares e extracurriculares).</p>

Países	Organização do dia escolar	Atividades adicionais antes e depois das aulas
República Checa	No âmbito das regras gerais estabelecidas pela legislação e pelo currículo, os diretores decidem sobre a organização do horário diário. As aulas geralmente começam às 8:00, mas o diretor da escola pode mudar o horário de início, desde que não seja antes das 7:00. A última aula deve terminar o mais tardar às 17:00. Cada aula dura 45 minutos. Os alunos podem ter no máximo 6 aulas de manhã e 6 aulas à tarde. No ensino primário, o dia escolar médio tem 4 a 5 aulas.	A gama de atividades extracurriculares oferecidas fica a critério das escolas. Existem dois tipos de programas escolares para desenvolver interesses pessoais nas escolas básicas, que são regulados por lei ( <i>Školní družina</i> and <i>Školní klub</i> ). Além disso, algumas escolas oferecem outras atividades de lazer, como desportos, cursos de arte ou artesanato, etc., embora isso não seja regulamentado por lei ou por documentos curriculares. Há também instituições que oferecem programas pós-escolares, incluindo atividades como desporto) e também ajudam a atender às necessidades dos pais em termos de cuidados infantis.

Fonte: Adaptado de documento de trabalho da OCDE (Radinger e Boeskens, 2021, p. 138-140).

Este documento de trabalho da OCDE apresenta os resultados da análise de dados de vários países e de seis estudos de caso abrangendo os seguintes países: Áustria, Chile, Colômbia, Dinamarca, Portugal e Uruguai. O documento apresenta uma “perspectiva comparativa sobre tempo de aprendizagem e atividades pós-escolares”, com base em dados do PISA, da OCDE, embora explicitando algumas limitações, nomeadamente, as que decorrem do facto de os dados do PISA apenas descreverem a situação dos jovens de 15 anos, enquanto as medidas de ETI em países como Portugal terem abrangido até agora apenas o 1º ciclo do ensino básico, embora recentemente tenha começado a alargar estas medidas a todo o ensino básico. Além disso, as medidas para alongar o dia escolar envolvem geralmente uma série de intervenções pedagógicas e atividades de “enriquecimento curricular” além das horas regulares de instrução, enquanto os dados do PISA se concentram principalmente no tempo de aprendizagem dos alunos em aulas regulares.

“(…) os dados da pesquisa PISA 2018 sugerem que há heterogeneidade na duração do dia escolar entre os países dos estudos de caso. Na Colômbia e na Dinamarca, estudantes de 15 anos relataram ter perto da média da OCDE de 27,5 horas de instrução em aulas regulares por semana. Em contrapartida, no Uruguai os estudantes relataram ter apenas 23,2 horas, enquanto estudantes na Áustria, Portugal e Chile relataram passar em média 28,8 horas ou mais em aulas regulares” (Radinger e Boeskens, 2021).

Dados de 2015 mostram que os alunos de todos os países da OCDE passam mais tempo na escola do que em casa. Há uma heterogeneidade significativa em relação ao tempo que os alunos passam a estudar depois da escola, com médias que variam entre 12 horas ou menos na Finlândia e na Alemanha e mais de 21 horas na Grécia, na Itália e na Turquia. (OECD, 2015). Em vários casos, as medidas de ampliação do dia escolar não visam apenas prolongar o tempo de “instrução regular”, procurando também “enriquecer” o tempo dos alunos na escola, proporcionando o acesso a atividades pós-escolares, apoio ao estudo e atividades extracurriculares. Em alguns casos, essas iniciativas foram motivadas por preocupações sobre o acesso desigual dos alunos a tais atividades. Por exemplo, os dados do PISA 2018 sugerem que os “modelos” de ETI variam significativamente entre países, na medida em que pode ser fornecido aos alunos de 15 anos de idade apoio para trabalhos de casa, havendo, em alguns países, diferenças marcantes no acesso entre escolas desfavorecidas (OECD, 2018)

Em relação às atividades extracurriculares, dados do PISA (OECD, 2018) mostram que em alguns países é dada maior ênfase a atividades criativas e musicais, como bandas escolares, coros ou orquestras, enquanto as escolas em outros países oferecem mais frequentemente oportunidades aos alunos para trabalhar em jornais escolares ou envolverem-se em atividades de voluntariado. Em média, nos países da OCDE, as atividades extracurriculares criativas são oferecidas com mais frequência em escolas favorecidas do que em escolas desfavorecidas, nas escolas urbanas mais do que nas rurais e mais em escolas privadas do que em escolas públicas. No caso de Portugal as atividades extracurriculares são mais difundidas no sistema de ensino público do que no privado. De um modo geral, não se verifica uma tendência clara na oferta de atividades extracurriculares entre 2009 e 2018 e todos os países onde foram realizados os estudos de caso expandiram algumas atividades e reduziram outras. (OECD, 2020, p. 146 f.[15]).

Ao longo dos anos, várias meta-análises forneceram estudos sobre a aprendizagem dos alunos em função do tempo de “instrução” e os seus efeitos nos resultados académicos dos alunos, mas também, em alguns casos, efeitos não apenas no domínio cognitivo. Muitos dos primeiros estudos das décadas de 1970 e 1980, numa revisão feita por Gromada e Shewbridge (2016[8]), consideraram que o aumento do tempo de instrução é positivo, mas o efeito é pequeno em termos de resultados académicos dos alunos. Do mesmo modo, estudos mais recentes confirmaram que são pequenos os efeitos positivos do acréscimo do tempo escolar quer de aulas regulares, quer de tempo de aprendizagem fora da escola, no desempenho escolar dos alunos, em particular para

alguns grupos, embora haja uma grande heterogeneidade de contextos e tipos de intervenção (Radinger & Boeskens, 2021).

Um estudo do Conselho Nacional de Educação (2017) sobre a organização do tempo escolar, que tomou como amostra 1264 horários do 5º ano de escolaridade e 1119 do 9º ano, selecionados de entre 231 unidades orgânicas (UO - escolas e agrupamentos de escolas) da rede escolar pública, procedeu a uma análise comparativa do contexto português com os de outros países europeus e do conjunto dos países da OCDE. Com base na identificação de alguns padrões, o estudo destaca três grandes temas: o calendário, o tempo letivo, e os horários:

*O Calendário* – os países do norte da Europa tendem a começar o ano letivo mais cedo (entre a segunda quinzena de agosto e primeiros dias de setembro) e por essa razão adotam uma pausa letiva adicional, na sua maioria durante o mês de outubro. As restantes pausas letivas são comuns à maior parte dos países da OCDE e coincidem com os períodos do Natal, Carnaval e Páscoa. O número médio de dias de aulas ao longo do ano, no conjunto dos países da OCDE, é 185 dias para os alunos da CITE 1 e 184 para os da CITE 2<sup>23</sup>. Os valores relativos a Portugal são respetivamente 180 e 178, ligeiramente abaixo da média da OCDE. Considerando a forma como esses dias são distribuídos ao longo do ano, nomeadamente a duração das pausas e do período de férias do Verão, Portugal está entre os países com maior duração das férias de Verão, mas com pausas letivas em menor número e de duração mais reduzida. Uma das particularidades do caso português prende-se com o facto de apresentar maior número de dias de aulas nos primeiros ciclos de escolaridade e menor número nos ciclos seguintes. Segundo os autores, esta característica desafia o princípio generalizado de que o número de dias de aulas deverá aumentar à medida que se progride na idade e nos trajetos escolares.

*O Tempo letivo* – Enquanto o tempo mínimo obrigatório nos primeiros anos de escolaridade (CITE 1) coloca Portugal acima da média da OCDE (4932 horas, em comparação com 4621 horas), nos ciclos seguintes (CITE 2) Portugal (2675 horas) fica aquém da média da OCDE (2919 horas). Esta constatação permite sugerir que existe algum desequilíbrio na distribuição dos tempos letivos com uma carga horária excessiva (em comparação com os restantes países) nos primeiros ciclos de escolaridade e deficitária nos ciclos seguintes. Uma das razões para Portugal apresentar este desequilíbrio reside na carga horária de ensino não obrigatório na CITE 1 (1303 horas) o que coloca Portugal entre os países

---

<sup>23</sup> A Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) pertence à família das classificações económicas e sociais internacionais das Nações Unidas aplicáveis nas estatísticas à escala mundial para recolha, compilação e análise de dados comparáveis internacionalmente. A CITE constitui a classificação de referência que permite organizar os programas de educação e as correspondentes qualificações por níveis de escolaridade e áreas de estudo. A CITE resulta de um acordo internacional e foi adotada formalmente pela Conferência Geral dos Estados-Membros da UNESCO. A CITE utiliza intervalos de duração dos programas como critérios para a classificação dos programas de educação formal por níveis, nos quais se incluem o CITE 1 (a duração do programa varia normalmente entre 4 e 7 anos, sendo a duração mais comum de 6 anos; e a CITE 2 (a duração do programa varia normalmente entre 2 e 5 anos, sendo a duração mais comum de 3 anos).

que apresentam maior número total de horas neste nível de ensino. Portugal tem uma elevada concentração do tempo de ensino em domínios considerados estruturantes (leitura, escrita e literatura; matemática; e estudo do meio), integrando o terço de países considerados com maior concentração na CITE 1, mas aproxima-se da média da OCDE quando falamos dos ciclos seguintes (CITE 2). Como fator distintivo, Portugal apresenta-se como o único país que confere idêntica distribuição das cargas horárias da leitura, escrita e literatura e da matemática em todos os ciclos de ensino das CITE 1 e 2.

*Os horários* – o estudo conclui que na sua grande maioria os horários analisados seguem uma tendência dominante na distribuição das cargas horárias. Cerca de 73% das UO recorre aos tempos letivos de 45 minutos, o que permite concluir que a margem de gestão do tempo escolar legalmente atribuída não é utilizada. É generalizado o recurso a blocos de dois tempos letivos de 90 ou 100 minutos os quais podem representar, por um lado, uma oportunidade para o desenvolvimento das aprendizagens, mas por outro, um risco de dificuldades acrescidas na gestão dos comportamentos em sala de aula. É igualmente generalizado o recurso à oferta complementar de escola (91% no 5.º ano e 80% no 9.º ano) e esta dirige-se preferencialmente para as áreas da cidadania (84% das turmas do 5.º ano e 76% das do 9.º). A componente curricular de Apoio ao Estudo é obrigatória no 5.º ano de escolaridade. No 9.º ano, não estando prevista na matriz curricular, 61% das turmas apresenta a oferta de Apoio registada no horário. Em ambos os anos são as disciplinas de português, matemática e inglês as que são referenciadas mais frequentemente nesses apoios. 75% das turmas do 5.º ano e 79% das do 9.º apresentam horários predominantemente de manhã. O recurso a horários distribuídos na parte da tarde verifica-se em UO sediadas em regiões de maior densidade e pressão demográfica (Norte Litoral e Área Metropolitana de Lisboa). A média de tempo diário de permanência na escola varia entre 5 horas e 26 minutos e 6 horas e 19 minutos nas turmas do 5.º ano, e 4 horas e 55 minutos e 5 horas e 57 minutos nas turmas de 9.º ano, consoante os dias da semana. Em ambos os anos de escolaridade os alunos poderão permanecer na escola mais de 8 horas num só dia, não contando com o tempo que os alunos passam na escola e que não faz parte do seu horário. A duração do intervalo para almoço é muito variável, centrando-se a média em 1 hora e 20 minutos. Identificam-se vários casos de turmas em que o intervalo é inferior a 1 hora e noutros chega a ser superior a 3 horas. Também os intervalos entre tempos letivos são muito variáveis quanto ao número e quanto à duração. Num dia de oito tempos letivos de 45 minutos, a duração total dos intervalos, para a maioria das turmas, pode variar entre 25 e 45 minutos, distribuídos por dois a três intervalos. Nestes casos existe um deficit evidente do tempo de recreio ou de repouso. (Conselho Nacional de Educação, 2017, p. 7-9).

A oferta de atividades extracurriculares é uma das estratégias político-pedagógicas utilizadas pelas políticas de ampliação da jornada escolar. Um trabalho recente de Parente (2020) apresenta uma comparação entre Brasil e Espanha relativamente à oferta de atividades extracurriculares no contexto das políticas de educação em tempo integral (Brasil) e das atividades extracurriculares após a jornada escolar (Espanha). A comparação entre os dois países foi feita com base nas legislações nacionais e num modelo de análise contendo doze aspetos da formulação e da implementação de políticas. Segundo a autora, a comparação entre Brasil e Espanha mostra que as estratégias político-pedagógicas de ampliação da jornada escolar estão diretamente associadas à função social da escola em cada país e à forma como articulam algumas tensões, entre os quais educação formal e não formal, escolar e não escolar, curricular e extracurricular, obrigatório e facultativo. (Parente, 2020).

“No Brasil, as atividades extracurriculares no contexto de educação em tempo integral surgiram, principalmente, como forma de corrigir desigualdades históricas externas à escola, sem, necessariamente, alterar o sistema educativo, mantendo, por exemplo, a dualidade entre escolas públicas e privadas. As atividades extracurriculares dentro do sistema educativo podem também compensar desigualdades existentes entre as próprias escolas públicas, já que algumas políticas costumam investir em localidades mais pobres e vulneráveis social e economicamente. Além disso, há políticas com outros enfoques: algumas utilizam as atividades extracurriculares como forma de melhorar os resultados de avaliações externas, focalizando em atividades compensatórias; há políticas e ações associadas à ampliação do tempo escolar como forma de atender demandas de famílias que trabalham e necessitam que seus filhos fiquem mais tempo na escola, sob a sua supervisão; há políticas que, associadas ou não aos aspectos já citados, se preocupam com uma oferta de qualidade no tempo livre dos estudantes.

Na Espanha, as atividades extracurriculares surgiram como forma de garantir equiparação de oportunidades educativas e, portanto, também cumprem uma função social. A abertura das escolas fora do horário letivo, a oferta de atividades extracurriculares mais acessível a todos e, principalmente, a regulação das relações entre escola e comunidade foram algumas das medidas para garantir a disseminação desse tipo de oferta. A relação entre escola-comunidade, a autonomia das escolas espanholas e a gestão das atividades

extracurriculares por parte das associações de mães e pais de alunos constituem-se nas principais diferenças em relação às escolas brasileiras.” (Parente, 2020, p. 585).

Esta autora conclui que o exercício comparativo aponta para a necessidade de reflexões sobre a função social da escola em cada país, tendo em vista a formulação e implementação de “políticas de ampliação da jornada escolar que propiciem a melhoria das condições de acesso à formação integral, independentemente dos limites provisórios entre educação formal e não formal, escolar e não escolar e curricular e extracurricular” (Parente, 2020, p. 586).

De certa forma, como é dito no referido estudo do Conselho Nacional de Educação (2017, p. 5), “a organização do tempo escolar pressupõe uma visão dos problemas e dos desafios para que as crianças e jovens estudantes precisam de estar preparados”, sendo que a escola é concebida na “na perspectiva de ser o ‘espelho idealizado’ da sociedade”. A institucionalização da escola de massas na modernidade ocidental teve, e em grande medida continua a ter, uma função de preparação das crianças e dos jovens para viverem numa sociedade crescentemente dominada pela lógica produtivista. A educação escolar alimenta, deste modo, “uma ideologia da adaptação, expressa, por exemplo, nas concepções de educação como preparação para a lógica hegemónica de desenvolvimento capitalista e não como um elemento da sua transformação (Ferreira, 2012). Este autor refere que a escola surgiu como instituição central do Iluminismo e eixo estruturante do projeto da modernidade, tendo-se gerado um processo de grande expansão que se prolongou pelos séculos XIX e XX e se acentuou, particularmente, durante o período de crescimento económico que se seguiu à Segunda Guerra mundial. Daí a centralidade de conceitos como liberdade e disciplina nos discursos sobre a escola e a pedagogia, com o desenvolvimento da modernidade ocidental:

“A modernidade ocidental desenvolveu-se em torno de dois conceitos centrais: o de liberdade e o de disciplina. Ao institucionalizar a escola de massas, esses dois conceitos estão presentes nos propósitos centrais do que deve ser o processo de ensino e aprendizagem. Por um lado, a escola de massas concebe-se como espelho de uma sociedade imaginada, por outro, pretende capacitar as novas gerações para os valores, normas, estilos de vida e de organização social que projetam sobre o futuro.” (Conselho Nacional de Educação, 2017, p. 6)

Para Ferreira (2012), no período que se seguiu à II Grande Guerra, frequentemente designado como os “trinta anos gloriosos do fordismo”, afirmaram-se conjuntamente os ideais igualitários e desenvolvimentistas, passando a escola a ser vista tanto na perspectiva da igualdade de oportunidades e até o “motor” do desenvolvimento, com base na crença de que um crescimento económico rápido, baseado essencialmente na indústria, originaria níveis mais elevados de desenvolvimento sociocultural e reduziria as desigualdades e injustiças sociais. Este autor argumenta que à luz das ideologias do “capital humano” e dos “recursos humanos”, a educação escolar passou a ser considerada um “investimento” e se já antes tinha um carácter hegemónico face a outras modalidades e contextos educativos, estas ideologias adaptativas acentuaram-se e mantiveram-se até hoje com grande intensidade.

“Il faut s’adapter” é o título de uma obra de Barbara Stiegler (2019) sobre os fundamentos evolucionistas de um novo “imperativo político” de adaptação dos indivíduos a um mundo globalizado e complexo e ao ritmo das suas mutações. Stiegler (cit. por Ferreira, 2020) argumenta que somos todos convocados por um discurso que está muito presente, embora muitas vezes de forma difusa, de que estamos sempre atrasados, de que nunca estamos suficientemente evoluídos. Para a referida autora, este vocabulário darwiniano, que às vezes se pensa extinto, é na realidade o pano de fundo da nossa vida. A ideia dominante é de que os indivíduos, estando na condição de igualdade na linha de partida, podem desfrutar livremente das suas capacidades naturais para competir. Por isso, a educação é colocada ao serviço da produção de indivíduos competitivos, adaptáveis ao seu novo ambiente, e capazes de jogar o jogo que lhes é proposto. Stiegler mostra, assim, que o projeto neoliberal de uma sociedade competitiva é na realidade muito mais intervencionista do que um simples quadro jurídico e legal, pois exige a estruturação de ambientes sociais de forma a produzir individualidades adequadas, fixando a concorrência mundializada como a finalidade da evolução humana (Stiegler, 2019, cit. por Ferreira, 2020).

## **2.4. Aprendizagem ao Longo da Vida e Sociedade Totalmente Pedagogizada**

### **2.4.1. Aprendizagem ao Longo da Vida: ‘do berço ao túmulo’**

Para Stephen Ball (2013), o “aprendiz ao longo da vida” é um dos temas de maior destaque no âmbito das políticas educacionais atuais e de algumas versões correntes da teoria social. Vivemos num tempo em que aprender se tornou um imperativo e a sociedade da aprendizagem caracteriza-se pelo objetivo de produzir sujeitos comprometidos com sua aprendizagem. Estamos perante uma



tendencial substituição do conceito de educação ao longo da vida pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida e pelos seus derivados – qualificações, competências, habilidades –, definidos estrategicamente em termos funcionais e adaptativos (Alheit e Dausien, 2003, cit. por Lima, 2010, p. 49). Os sujeitos tomam para si a tarefa de aprender continuamente, passando a gerir sua vida como uma empresa, sendo a educação vista como investimento para retornos futuros (Simons & Masschelein, 2011). Nesta perspectiva, a paralisação dos processos escolares durante a pandemia é vista como algo que não pode acontecer: “a paralisação dos processos escolares poderia enfraquecer a produção desse comprometimento infindável com a aprendizagem, permitindo a produção de linhas de fuga por parte dos escolares” (Saraiva, Traversini & Lockmann, 2020, p.5).

Estando em curso já há algumas décadas, a estratégia da ALV está fortemente vinculada à lógica do investimento público, inclusivamente em programas de cuidado/desenvolvimento infantil, no sentido de 'investir em crianças' (Jenson, 2010; Mahon, 2010).

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) foi fixado em 1996 num relatório do Conselho da Europa, tendo sido o seu programa de ação estabelecido pela Decisão 2006/1720/CE, de 15.11.2006, adotada pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia. Vários documentos produzidos na década de 1990 foram preparando caminho para o surgimento explícito destas políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), nomeadamente, o Livro Branco sobre Crescimento, Competitividade e Emprego: os Desafios e as Pistas para entrar no Século XXI (Comissão Europeia, 1994) e o Livro Branco intitulado Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva (Comissão das Comunidades Europeias, 1995), os quais “concorreram para sublinhar a percepção de um papel vital da educação e da formação no contexto das prioridades e das políticas da União, crescentemente centradas na preocupação da promoção da competitividade da economia europeia”. (Antunes, 1996, p. 127).

O Conselho Europeu de Lisboa de março de 2000 fixou para a União Europeia o “objetivo estratégico”, corroborado no Conselho Europeu de Estocolmo de março de 2001, de se tornar “a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo”. A estratégia adotada “prevê várias ações como a adaptação dos sistemas de educação e formação para que os mesmos possam oferecer oportunidades de aprendizagem à medida das necessidades individuais dos cidadãos em todos os estádios da sua existência” (Comissão Europeia, 2001, p. 8). Nesta comunicação, com o título “Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma realidade”, a Comissão Europeia afirma que “a vantagem concorrencial depende cada vez mais dos investimentos em termos de capital humano”, assumindo por isso uma importância acrescida o investimento nos indivíduos, na

medida em que os conhecimentos e as competências são “um importante catalisador para o crescimento económico” (Comissão Europeia, 2001). Para assegurar a competição entre indivíduos e a concorrência mundializada, a designada Aprendizagem ao Longo da Vida começa cada vez mais cedo. Ao indivíduo compete aprender “do berço ao túmulo”. Lê-se em documentos da União Europeia que a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) “incide na aprendizagem que vai do ensino pré-escolar até à pós-reforma (‘do berço ao túmulo’), abrangendo também qualquer tipo de educação (formal, informal ou não formal)”<sup>24</sup>.

A atribuição ao indivíduo da responsabilidade de se tornar um eterno aprendiz é reforçada em documentos de organismos supranacionais como a União Europeia, a OCDE e a UNESCO (OECD, 2000a, 2000b; Comissão Europeia, 2001; UNESCO, 1997, 2009). A noção foi sendo substituída pela de aprendizagem, sendo a ALV vista como uma forma de os indivíduos se adaptarem a um mundo em rápidas transformações, de assimilarem a mudança, embora apresentada em nome da “cidadania”, da “coesão social”, como uma “cultura”, uma “filosofia”, “baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos”:

“A sociedade do conhecimento, bem como as tendências económicas e sociais em geral, como a globalização, a evolução das estruturas familiares, a evolução demográfica e o impacto da tecnologia digital, oferecem inúmeras vantagens e colocam vários desafios potenciais para a União Europeia e os seus cidadãos. Estes podem beneficiar de um leque de novas possibilidades de comunicação, viagens e emprego. A aquisição contínua de conhecimentos e competências é essencial para poder tirar partido dessas oportunidades e participar activamente na sociedade. Paralelamente, a vantagem concorrencial depende cada vez mais dos investimentos em termos de capital humano. Por conseguinte, os conhecimentos e as competências são pois um importante catalisador para o crescimento económico. Dado o actual clima de instabilidade económica, investir nos indivíduos assume uma importância acrescida.” (Comissão Europeia, 2001, p. 8).

“A aprendizagem ao longo da vida é uma estratégia política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social, do emprego e da realização individual.” (Comissão Europeia, 2002).

---

<sup>24</sup> Comunicação da Comissão Europeia de 21 de Novembro de 2001, relativa à concretização do espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida [COM(2001) 678 final Disponível em: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11054\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_pt.htm), acesso em 30 de setembro de 2020.

(...) não se pode mais esperar que os sistemas educacionais eduquem a força de trabalho para empregos industriais estáveis; em vez disso, eles devem educar os indivíduos para que sejam inovadores, capazes de desenvolverem-se, de adaptarem-se a um mundo de rápidas transformações e de assimilarem a mudança (UNESCO, 1997, p. 71).

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (UNESCO, 2009, p. 6).

Como afirma Stephen Ball, “A indústria da política da aprendizagem ao longo da vida (ALV) é moldada e conduzida em diversos níveis e a partir de diferentes locais por uma retórica notavelmente estável e incessantemente repetida” (Ball, 2007, p. 144). Este autor argumenta que através de “textos persuasivos” (Edwards & Nicoll, 2011, cit. por Ball, 2007), “a ALV é relacionada com as ficções difusas da ‘economia do conhecimento’ que saúdam um novo tipo de trabalhador inovador, criativo e empreendedor” (Ball, 2007, p. 145). Ball refere que no cerne do discurso sobre o aprendiz ao longo da vida está a noção de “indivíduo empreendedor”:

“Um indivíduo empreendedor tem uma disposição positiva, flexível e adaptável acerca da mudança, vendo isso como normal e como uma oportunidade mais do que como um problema. Para ver a mudança desse modo, um sujeito empreendedor tem uma segurança que se apoia na autoconfiança” (OECD, citada por Ball, 2007, p. 145).

Ball (2007) chama a atenção para as “promessas” que esses discursos fazem de “novos tipos de aprendizagem” e de “novas oportunidades” para os jovens e para os ativos desempregados (Ball, 2007). No mesmo sentido, Lima sustenta que as políticas de aprendizagem ao longo da vida defendem, sobretudo, a importância das qualificações para o crescimento económico e a valorização das capacidades de natureza adaptativa e funcional, revelando desse modo “um complexo processo de mudança, tanto conceptual quanto de orientação política, fazendo esbater a origem mais democrática e emancipatória do ideal de educação ao longo da vida e preferindo realçar as capacidades adaptativas e funcionais traduzidas pelo elogio da aprendizagem ao longo da vida”. (Lima, 2010, p. 51).

Nessa lógica adaptativa e funcional, o indivíduo deve ter o seu plano individual de aprendizagem, num “regime de documentação de si mesmo” (Tuschling e Engemann, citados por Ball, 2007). Ball (2007) salienta assim os efeitos das políticas de ALV nas subjetividades dos indivíduos, pela exigência que lhes é feita de fazerem prova da sua empregabilidade “por meio de bases de dados, portfólios, autoavaliações, críticas e exames das aprendizagens” (Ball, 2007, p. 145). Nesse sentido, os aprendizes ao longo da vida são “sujeitos que necessitam ser vistos” (Foucault, citado por Ball, 2007, p. 145). Nesse sentido, o indivíduo deve possuir uma “carteira individual de competências”, “numa lógica de acumulação, por conta própria, de um ‘capital’” (Ferreira, 2008, 2017).

“À luz da noção de empregabilidade considera-se que cada indivíduo deve assumir a responsabilidade pela aquisição e manutenção das suas próprias competências e, neste sentido, a posse de um diploma, enquanto credencial acadêmica associada ao modelo da qualificação, tende a ser preterida pela ideia da posse de uma carteira individual de competências.” (Ferreira, 2017, p. 105)

A aprendizagem ao longo da vida (ALV) é um mecanismo de controle social mediado pelo mercado (Preston, 1999). O termo aprendizagem ao longo da vida é atrativo, como refere Preston (1999), podendo ser “aplicado de forma diferente em diferentes contextos, aceite como uma coisa universalmente boa, sem incentivar as pessoas a fazer as perguntas críticas habituais de quem exatamente tem acesso a ele, de que forma, em que condições e quem ganha o quê com isso” (Preston, 1999, p. 565). Este autor argumenta que, na maioria dos casos, o uso contemporâneo do termo aprendizagem ao longo da vida refere-se ao processo de nos permitirmos ser expostos a fragmentos de conhecimento pré-embalados e a ser avaliados sobre o domínio desse conhecimento e, assim, dar provas da condição de empregável. Para Lüdke e Boing (2004, p. 1167), a empregabilidade consiste em o indivíduo manter-se em estado de competência e de competitividade no mercado e, nesse sentido, “não são mais a escola ou a empresa que produzem as competências exigidas do indivíduo para enfrentar o mercado de trabalho, mas o próprio indivíduo” (Lüdke e Boing, 2004, p. 1167). Como refere Preston (1999, p. 562), “comprar cursos desde o nascimento até o túmulo é bom para os negócios”.

As noções de “empregabilidade”, e também de “colaborador”, em vez de trabalhador, que passaram a imperar sobre as noções de emprego e de trabalhador”, situam-se num “registo de adaptabilidade em detrimento de um registo de transformação social” (Ferreira, 2017, p. 105). Assim, diferentemente do passado, as carreiras passaram a ser caracterizadas por um alto grau de

flexibilidade, devendo os trabalhadores, agora designados colaboradores, tornar-se "empreendedores de sua própria carreira" (Hyatt, 1996). Neste sentido, o "indivíduo empregável" é um empreendedor permanente da sua própria "carreira sem limites" (Arthur, 1994). Para isso, é ajudado por conselheiros, seja na escola ou noutras instâncias:

“(...) todos os adolescentes devem ter acesso a um conselheiro que os ajude a mapear uma carreira apropriada (...). Os adolescentes devem então ser posicionados de forma flexível, o que significa que deverão poder ser reposicionados sempre e onde quer que factores exteriores assim o exijam.” (Bernstein, 2001, p. 13).

À luz da racionalidade neoliberal e da ideologia do capital humano, é esperado que as crianças se tornem sujeitos empresários de si mesmos, com autonomia para gerir a sua vida, desde a educação pré-escolar. Tendo em conta que a ALV começa cada vez mais cedo, Stephen Ball usa o conceito de “maternagem total”, considerando que são principalmente as mulheres que assumem a responsabilidade por pesquisar, organizar e monitorar os cuidados e a educação das crianças (Vincent & Ball, 2006). Principalmente nas classes altas e médias, “os pais, e especialmente as mães, tendem a tornar-se verdadeiros pedagogos para fazer das suas relações com os filhos relações educativas, pedagógicas” (Vincent, Lahire e Thin, 1994, p. 35). Segundo Ball (2007), a “maternagem intensiva” ou “maternagem total” consiste no “pesado investimento do tempo, da energia, do dinheiro e do compromisso emocional da mãe para potencializar o desenvolvimento intelectual, físico, social e emocional da criança” (Ball, 2007, p. 148), “atrelando o máximo de tempo livre para maximizar o capital cultural” (Bourdieu, citado por Ball, 2007, p. 148).

“Para um número crescente de famílias, a parentalidade está voltada para fazer dos filhos um projeto, e a mãe torna-se o “escritório de planeamento” para a produção de um tipo particular de sujeito educacional, especialmente na classe média e numa época de insegurança subjetiva generalizada e medo do fracasso.” (Ehrenreich, cit. por Ball, 2007, p. 148)

A “produção” da criança em termos de “talentos” e “habilidades” particulares é, pois, “produto de um investimento de tempo e de capital cultural” (Bourdieu, cit. por Ball, 2007, p. 148) e também de dinheiro (Ball, 2007).

Os discursos da aprendizagem ao longo da vida fazem a apologia da aprendizagem útil, mas visando a formação para a empregabilidade, a flexibilidade e a competitividade económica.

“Os discursos apologéticos acerca das todopoderosas aprendizagem e educação ao longo da vida são reproduzidos em vários documentos de política da União Europeia e de outras agências internacionais. O seu foco é a adaptação funcional dos aprendentes individuais à empregabilidade, flexibilidade e competitividade económica, no quadro da “sociedade da aprendizagem” e da “economia do conhecimento.” (Lima, 2010, p. 41)

Os “discursos apologéticos” da ALV foram reforçados no contexto da pandemia COVID-19, vendo a crise como “oportunidade”, como referido no capítulo anterior. Um documento recente da OCDE insiste na ideia de que a ALV remete para todas as fases da vida, desde a infância e, nesse sentido defende que será crucial investir em programas de aprendizagem ao longo da vida parte dos recursos dedicados à recuperação: “Os planos de recuperação que muitos países estão implementando oferecem uma oportunidade única não apenas para curar as cicatrizes da crise, mas também para abordar os principais desafios que a pandemia mais uma vez destacou (OECD, 2021, p. 3).

“Pelo menos durante uma década, a aprendizagem ao longo da vida tem sido considerada essencial para que indivíduos e sociedades naveguem por um mundo de trabalho em rápida mudança, abalado pela globalização, mudanças tecnológicas e ambientais, bem como mudanças demográficas. No rescaldo da pandemia da COVID-19, é essencial que a aprendizagem ao longo da vida se torne uma realidade para todos os indivíduos, uma vez que a crise acelerou ainda mais a transformação nas nossas necessidades económicas e de competências.

A capacidade de os indivíduos se adaptarem e prosperarem num mundo em rápida evolução depende de terem adquirido fortes habilidades de base, a vontade de aprender e um hábito de aprender (também conhecido como atitudes de aprendizagem ao longo da vida). Essas habilidades e atitudes são vitais para que eles absorvam e expandam o conhecimento e as habilidades necessárias para navegar no mercado de trabalho e circunstâncias de vida. No entanto, falar de aprendizagem ao longo da vida requer uma mudança de mentalidade: de uma visão de aprendizagem que é compartimentada em

diferentes fases da vida para um processo que evolui durante toda a vida. A ideia de que a aprendizagem é apenas para os jovens está desatualizada e não atende às demandas das sociedades e dos mercados de trabalho em constante estado de fluxo. A aprendizagem ao longo da vida deve começar na infância e juventude e deve continuar durante toda a idade adulta e avançada.” (OECD, 2021, p. 3).

A designada “mudança de mentalidade” aponta para uma lógica de responsabilização individual que é difundida através do léxico neoliberal da “aprendizagem”, da “competência”, da “excelência”, entre outras noções, considerando o indivíduo, “desde a mais tenra idade”, “protagonista” da sua própria aprendizagem. Por exemplo, referindo-se a “pedagogias inovadoras”, o citado documento da Comissão Europeia (2001) afirma que as propostas apresentadas contribuem essencialmente para *apreender as necessidades de aprendizagem; trabalhar em parceria e procurar a excelência*<sup>25</sup>. Referindo-se a uma consulta feita à sociedade civil, à escala europeia, é dito nesse documento que os resultados “ênfaticam a transição do ‘conhecimento’ para a ‘competência e do ensino para a aprendizagem, conferindo ao aprendente o papel do protagonista”<sup>26</sup>. E esta transição implica que “desde a mais tenra idade os indivíduos devem, na medida do possível, assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem e procurar activamente adquirir conhecimentos e desenvolver as suas competências”. (Comissão Europeia, 2001, p. 29).

A aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo” torna-se, assim, mais um dever do que um direito das crianças. A estas é cometida a obrigação de aprender para o sucesso e a excelência, construindo as suas identidades no sentido da responsabilização neoliberal e da performatividade (Keddie, 2016) e, como têm evidenciado alguns estudos, na direcção da excelência académica” (Torres & Palhares, 2017). Na lógica do mercado, a educação é definida como o “caminho certo” (Apple, 2001) e nesse sentido, são construídas subjectividades de uma criança/aluno ideal (Bradbury, 2019). Citando Nicolas-Le Strat, Ferreira (2003) argumenta que há uma espécie de “tirania” na obrigação que é feita a cada um de provar permanentemente que é “excelente”. A este respeito, a tese de Lima sobre “a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem” é reveladora quanto à obsessão que ela cria de “aprender para ganhar, conhecer para competir” (Lima, 2012). Isso acontece não apenas no contexto escolar, crescentemente

---

<sup>25</sup> Itálico no original.

<sup>26</sup> Itálico no original.

dominado pela obsessão avaliativa, no sentido da medição e comparação, mas também no contexto familiar, que tem sido uma extensão da escola, nomeadamente, no que toca aos chamados TPC (trabalhos para casa). Tanto a escola como as famílias dos alunos trabalham, embora nem sempre de forma convergente, para assegurar um lugar na competição pela entrada no ensino superior e a obtenção de emprego. Durante a pandemia, e mais especificamente durante o confinamento, este fenómeno reforçou-se, tendo as crianças continuado a competir, mas em grande medida prescindindo do brincar (Ferreira, 2020). Os educadores e professores continuaram a “mandar” trabalhos para casa semelhantes aos que as crianças realizariam na escola. A performatividade enquanto tecnologia, cultura e método (Ball, 2003) manteve-se como uma exigência durante a pandemia e até os TPC se mantiveram, apesar da contradição dos próprios termos, pois todos os trabalhos passaram a ser feitos em casa e não no espaço escolar (Ferreira, 2020). Como sublinha Sarmento (2015) “o trabalho das crianças, é na escola” e isso é válido tanto para o tempo de pandemia como o antes e o depois.

Acresce que a aprendizagem ao longo da vida não é apenas um dever, mas um dever desigual, o que se evidenciou com a pandemia. Enquanto algumas famílias podem escolher a escola e as atividades extraescolares dos filhos, na perspetiva do “capital cultural”, outras têm de sujeitar-se às que lhes são oferecidas, frequentemente com pendor mais social do que educativo, como referido anteriormente acerca da escola a tempo inteiro e das atividades de enriquecimento curricular.

#### **2.4.2. A Sociedade Totalmente Pedagogisada**

A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) e a Sociedade Totalmente Pedagogisada (STP) estão relacionadas com uma sociedade denominada “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”, “sociedade da aprendizagem”, “sociedade cognitiva”, etc. A “socialização para a STP é feita através da aprendizagem ao longo da vida” (Bernstein, 2001, p. 13)

“O mundo do trabalho tem a sua tradução pedagógica na Aprendizagem ao Longo da Vida, facto que ao mesmo tempo legitima e é a chave das S.T.P. Não é difícil ver como é que a gestão do curto-prazo, ou seja, de uma gestão onde uma competência, tarefa ou área de trabalho se modifica, desaparece ou é substituída, onde as experiências de vida não podem assentar em expectativas estáveis sobre o futuro e o lugar de cada um de nós nesse futuro se traduz, paradoxalmente, em socialização para a S.T.P. através da aprendizagem ao longo da vida” (Bernstein, 2001, p. 13).



Apesar de remeterem para a aprendizagem, o conhecimento, etc., aquelas expressões estão fortemente articuladas com a economia. Por exemplo, uma sociedade do conhecimento é também uma economia do conhecimento. Num trabalho com o título “A Educação faz tudo?”, Lima (2010) faz uma crítica a um pedagogismo emergente associado às designadas “economia do conhecimento”, “sociedade da aprendizagem” e à “aprendizagem ao longo da vida”:

“Os discursos apologeticamente acerca das todopoderosas aprendizagem e educação ao longo da vida são reproduzidos em vários documentos de política da União Europeia e de outras agências internacionais. O seu foco é a adaptação funcional dos aprendentes individuais à empregabilidade, flexibilidade e competitividade económica, no quadro da ‘sociedade da aprendizagem’ e da ‘economia do conhecimento’” (Lima, 2010, p. 41).

Em grande medida o foco na adaptação funcional do indivíduo prende-se com as ditas “Competências essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida”, expressas no “quadro de referência europeu”: “À educação na sua dupla função – social e económica – cabe um papel essencial para que os cidadãos europeus adquiram as competências essenciais que lhes permitam adaptar-se com flexibilidade a estas alterações”<sup>27</sup>. A pergunta que Licínio Lima formula no trabalho acima citado – “Será que a educação e a aprendizagem fazem tudo?” leva o autor a problematizar as supostas potencialidades ilimitadas da educação que um pedagogismo hoje dominante tem vindo a enunciar. Diz Licínio Lima: “(...) o pedagogismo hoje dominante, ou seja, a crença de que através da educação e da aprendizagem ao longo da vida é possível operar as mudanças sociais e económicas consideradas imprescindíveis, tende a fornecer não só uma resposta positiva, mas também entusiástica, àquela pergunta” (Lima, 2010, p. 46).

Uma sociedade totalmente pedagogizada (STP) implica uma “pessoa totalmente pedagogizada”, no sentido que Bernstein atribuí ao conceito (Bernstein, 2001). Porém, numa STP é a pedagogia no seu formato escolar tradicional que tende a impregnar outros domínios da ação social, incluindo a intervenção de trabalhadores sociais tanto no interior como no exterior da escola. Por exemplo, as designadas atividades de “ocupação dos tempos livres” e de “catequese” tendem a adotar o formato escolar, na medida em que este formato inspira a ação dos profissionais que as realizam e em grande medida, também, as expectativas dos alunos, mas sobretudo das famílias. Ferreira (2005) refere que tanto no trabalho docente como na ação de outros profissionais que intervêm na escola e

---

<sup>27</sup> Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006/962/CE). Disponível em : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE>

fora dela, em áreas como a saúde, o serviço social, etc., assim como em atividades dirigidas às crianças, como as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Atividades de Tempos Livres (ATL), a forma escolar tende a inspirar a ação educativa de uma maneira geral (Ferreira, 2003). Segundo este autor, a forma escolar impregnou de tal maneira as representações sociais sobre o que é o ensino e sobre o modo como se ensina que se torna difícil pensar em modalidades alternativas (Ferreira, 2003). Estes aspetos têm raízes históricas que remontam à “invenção” da própria escola, que estabeleceu “dissociações” entre “o tempo de aprender do tempo de fazer”, “o lugar de aprender do lugar de fazer” e também “a educação das várias gerações” (Canário, 2008, p. 106).

“A escola, que é uma invenção histórica recente, foi criada em ruptura com o local, com a família, com as comunidades, pelo menos em Portugal, em França, enfim na Europa Ocidental. A escola, na sua aceção moderna (nascida temporalmente no período de transição do Antigo Regime para as sociedades industriais), estabelece, sobretudo, dissociações: dissocia o tempo de aprender do tempo de fazer, dissocia o lugar de aprender do lugar de fazer e dissocia a educação das várias gerações.” (Canário, 2008, p. 106).

Vincent, Lahire e Thin (1994) referem que numerosas famílias multiplicam as atividades “extraescolares” para os seus filhos e defendem a necessidade de compreender o sentido que os pais atribuem a essas atividades:

“Eles procuram não só uma ocupação do tempo livre dos seus filhos e a aquisição de saberes específicos, mas também ‘a aprendizagem da disciplina’, ‘o gosto pelo esforço’, etc., expressando assim as suas preocupações ‘educativas’. Estas atividades organizadas, supervisionadas por especialistas, regulam e estruturam o tempo das crianças. Elas tendem a assegurar a sua ocupação incessante, ocupação cuja função é menos enquadrar e vigiar do que gerar as disposições para a regularidade, a respeito de um ‘emprego do tempo’” (Vincent, Lahire e Thin, 1994, p. 34-35).

O conceito de STP ajuda a compreender estes fenómenos, pois está relacionado com “a manutenção e transformação das modalidades de controlo simbólico, especialmente daquelas que estão implicadas no processo de reprodução cultural” (Bernstein, 2001, p. 12). Para que as crianças e os jovens adquiram as competências da flexibilidade e da empregabilidade, não são apenas as escolas

que as formam, mas também as famílias e a sociedade. Para Ball (2007), a formatividade é a chave para a aprendizagem ao longo da vida, sendo esta um modo de socialização para a STP. Bernstein argumenta que “nestas novas condições é fulcral que se desenvolva uma nova capacidade: a formatividade, ou seja, a capacidade de retirar benefícios de contínuas re-formações pedagógicas e assim ser capaz de lidar com as novas exigências do ‘trabalho’ e da ‘vida’ (Bernstein, 2001, p. 13-14).

“O conceito de formatividade enfatiza "algo" que o actor deve possuir de forma a ser adequadamente formado e re-formado de acordo com as exigências tecnológicas, organizacionais e de mercado. Este "algo", a chave da formatividade, é a capacidade de ser ensinado, a capacidade de responder de forma eficaz a pedagogias concorrenciais, subsequentes ou intermitentes. Para um tal futuro pedagogizado, é necessário que os processos sociais e cognitivos estejam bem desenvolvidos no actor. Contudo, a capacidade de responder adequadamente a tal futuro depende não de um talento mas de uma capacidade: a capacidade de permitir ao actor projectar-se significativamente no seu futuro” (Bernstein, 2001, p. 14).

Nesta ótica, também as famílias devem dedicar-se a proporcionar essa formação exercendo as adequadas “competências parentais” (Bernstein, 2001, p. 13), para o que existem conselheiros e “escolas de pais”, na perspectiva da ALV e da STP. Como as crianças iniciam o “ofício de aluno” cada vez mais cedo e permanecem mais tempo no espaço escolar sob a supervisão de adultos, elas têm o tempo totalmente pedagogizado, não apenas na escola, mas na sociedade em geral, sendo o ‘ofício de aluno’ uma condição a tempo inteiro.

## **2.5. A ‘forma escolar’, a relação escola-família e o ‘ofício de aluno’ a tempo inteiro**

### **2.5.1. A ‘forma escolar’ e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem**

A forma escolar é uma forma social que consiste na escolarização ou pedagogização das relações sociais de aprendizagem (Vincent e Thin, 1994). Enquanto conceito, visa examinar a unidade de uma configuração histórica particular, que procura dar conta de um modo específico de socialização – o modo de socialização escolar – que não se esgota na escola (Vincent, Lahire & Thin, 1994). A noção de forma escolar remete para um processo histórico que emergiu no contexto social e histórico dos séculos XVI e XVII e continuou a expandir-se nos séculos seguintes, com destaque para o período pós-

Segunda Guerra mundial com a massificação do ensino. Até ao século XVI, aprende-se por “ver fazer” e por “ouvir dizer” no seio da família e do meio local; no século XVI surge uma nova forma de aprendizagem, que se realiza num lugar específico, a escola e, segundo uma temporalidade particular, o tempo escolar (Lahire, 2008). Como afirma este autor, a relação pedagógica deixa de ser uma relação de pessoa para pessoa, passando a ser uma relação de submissão a um mestre de acordo com regras impessoais.

A teoria da forma escolar assenta na hipótese de uma difusão deste modo de socialização e de aprendizagem em toda a sociedade. Para Lahire, trabalhar na perspetiva aberta de uma “teoria da forma escolar” permite captar a forma escolar nas suas relações com as formas culturais escritas e em relação às transformações dos saberes, das modalidades da sua “inculcação” e das formas de exercício do poder (Lahire, 2008). O estudo das práticas socializantes na escola e fora da escola, situado na perspetiva socio-histórica, permite avançar a ideia de uma predominância da forma escolar nos processos de socialização (Vincent, Courtebras & Reuter, 2012).

A escola e a escolarização desenvolveram-se até se tornarem essenciais na produção e reprodução das nossas formações sociais, das hierarquias, da estratificação social, entre outras características. Historicamente, como diz Guy Vincent em entrevista realizada por Bernard Courtebras e Yves Reuter, “a ‘excelência escolar’ é ‘consagrada’ norma de excelência universal, mesmo reconhecida por aqueles que não vão à escola ou não conseguem” (Vincent, Courtebras & Reuter, 2012, p. 75). Este modo escolar de socialização pode ser considerado dominante não só porque a forma escolar está amplamente difundida nas várias instâncias socializantes, mas também porque a relação com a infância que implica, o tipo de práticas socializantes que pressupõe, são os únicos considerados legítimos (Vincent, Courtebras & Reuter, 2012).

A forma escolar, isto é, a socialização concebida como “pedagogia”, “currículo”, “disciplinas”, etc., sendo o controlo do comportamento dos alunos uma questão central e uma das principais preocupações dos professores. Como diz Thévenaz-Christen (2008), no coração da forma escolar está a disciplina. A criança passa o dia dentro dos muros da escola, estando sujeita à ordem: move-se na fila, tem um cronograma rigoroso e deve obedecer a um conjunto de regras, a primeira das quais é a regra do silêncio. A aprendizagem segundo as regras, a organização racional do tempo, a multiplicação e repetição de exercícios são alguns dos principais traços da forma escolar (Vincent, Courtebras & Reuter, 2015). A forma escolar ultrapassa, por isso, as fronteiras da escola e atravessa as diversas instituições e grupos sociais, induzindo um pensamento em relação às transformações sociais em

termos de pedagogização das relações sociais. Trata-se de uma extensão da escolaridade a montante e a jusante da escolaridade obrigatória (Vincent, Courtebras & Reuter, 2015).

O reinvestimento das funções educativas por outras instâncias e agentes que não a escola tende, por um lado, a desescolarizar a escola e, por outro, a escolarizar o social (Ferreira, 2003). Segundo este autor, a tendência de escolarização do social tem encontrado um terreno favorável à sua propagação no âmbito das designadas “parcerias” sociais e educativas, envolvendo centros de saúde, autarquias, empresas, associações culturais, etc., e, além dos professores, outros profissionais, como psicólogos, sociólogos, assistentes sociais, terapeutas, enfermeiros, médicos, educadores sociais, animadores socioculturais, entre outros (Ferreira, 2003). Para Vincent e Thin (1994), as alterações dos limites da instituição escolar e as incursões de agentes exteriores ao domínio tradicionalmente reservado à escola, isto é, a sua “abertura”, não põem em causa a hegemonia da forma escolar e, pelo contrário, contribui para o reforço da sua dominância ao favorecer a sua difusão para além da instituição escolar. No mesmo sentido, Charlot (2000) alega que a difusão do escolar fora da escola produz uma impregnação do social pelo escolar, isto é, toda a colaboração com a escola induz uma pedagogização da instância que se envolve, ou pelo menos dos dispositivos que põe em prática.

Entre as instâncias que se envolvem incluem-se as famílias dos alunos. Noções como “colaboração”, “participação”, “envolvimento parental”, “parcerias educativas”, etc., são recorrentemente utilizadas para classificar a relação escola-família, no entanto, como revelam vários trabalhos sobre esta problemática, essa relação está longe de ser consensual e harmónica. Segundo Glasman (1999), quando a escola faz apelo às colaborações e às parcerias espera que os outros agentes envolvidos assegurem as condições da escolarização.

### **2.5.2. A relação escola-famílias e o ‘ofício de aluno’ a tempo inteiro**

A forma escolar naturalizou-se em diversos campos de intervenção, designadamente junto de crianças e jovens, na escola, mas também no contexto familiar e em outras instituições, com base numa suposta necessidade de “melhorar as relações entre a escola e as famílias”. Através de noções como “colaboração”, “participação”, “envolvimento parental”, “parcerias educativas”, etc., é visada uma aproximação das famílias à escola, mas procurando que as famílias adotem práticas educativas conformes às lógicas escolares.

Numa escola destinada apenas às elites, o problema da relação entre a escola e as famílias não se colocava como se coloca hoje. Trata-se de um problema contemporâneo que só emerge com a

transformação da escola elitista numa escola de massas e a concomitante heterogeneidade dos públicos escolares (Canário, 2008):

“(…) esta crescente heterogeneidade dos públicos escolares permite que o problema da relação entre a escola e a família possa ser entendido de dois pontos de vista distintos. Por um lado, as famílias passaram a criar problemas à escola, a partir da transformação da escola de elites em escola de massas, e esses problemas são diferentes consoante a origem social das famílias. Do ponto de vista do acesso das classes populares à escola, isso traduziu-se, por exemplo, na invasão da escola pelos problemas sociais. A escola era um território que estava ao abrigo desses problemas, no período elitista do princípio do século XX. Por outro lado, há classes sociais que hoje estão profundamente decepcionadas com a escola. São fundamentalmente as classes favorecidas ou as classes médias e que veem na escola – pela sua própria democratização de acesso à escola e algumas medidas para construir uma escola mais igualitária que possa atender todos os jovens e crianças – uma diminuição do seu valor de distinção social” (Canário, 2008, p. 109).

A relação entre escolas e famílias constitui sempre uma relação entre uma instituição socialmente dominante e os diferentes grupos e culturas locais, que apresentam diferentes capacidades de interagir com aquela instituição. As estratégias usadas pela escola para se relacionar com as famílias não são, assim, neutras, quer do ponto de vista dos efeitos sociais (para os alunos e suas famílias), quer mesmo escolares (para os alunos) (Silva, 2008). Tanto as estratégias como as expectativas dos pais em relação à relação escola-famílias e, especificamente, em relação à sua participação na vida escolar, não são sempre convergentes (Sá, 2004). As expectativas dos professores continuam a apontar para uma intervenção dos pais na escola que deve concretizar-se principalmente “fora da escola”, no sentido de “preparar a criança para o ofício de aluno” (Sá, 2004).

Por estas e outras razões, a relação escola-família tem sido abordada em termos de “um diálogo impossível” (Montandon & Perrenoud, 2001), “um diálogo de surdos” (Vieira, 1996), “um mal-entendido” (Dubet, 1997), etc., sendo a “confiança” uma questão central nessa relação (Luhmann, 1988; Gonzalez-Martinez, 2001; Luhmann, 2006; Conus & Ogay, 2018). Pedro Silva (2008) teoriza relação entre escolas, famílias e comunidades em termos de “relações de poder” e “relação entre culturas”, podendo levar em alguns casos a processos de aculturação, de violência e choque cultural.

Segundo este autor, temos, por um lado, a cultura escolar e, por outro, diferentes culturas das famílias e comunidades, podendo essa relação ter “continuidades” e “descontinuidades”:

“Por um lado, temos a cultura escolar, ou seja, a cultura que caracteriza grosso modo a instituição escolar e que tem sido definida pelos sociólogos da educação como relevando de, entre outros possíveis traços, uma cultura letrada, urbana e de classe média. Esta cultura é erigida em cultura padrão, em norma, tornando-se a cultura socialmente dominante, aquela que a escola veicula e, ao mesmo tempo, socialmente legítima. Acaba por se identificar e ser identificada com a Cultura (com C maiúsculo). Por outro lado, temos as diferentes culturas das famílias e comunidades que podem estar numa relação de continuidade cultural para com a cultura escolar ou, pelo contrário, de descontinuidade, a qual, quando é significativa, pode levar a processos de aculturação e de violência simbólica ou mesmo, no limite, de choque cultural (para usar os termos de Bourdieu e Passeron)” (Silva, 2008, p. 122).

Baseado em investigações empíricas, Thin (1998) conclui que o discurso da escola e dos professores, e também de outros trabalhadores sociais, revela uma visão das famílias populares como a causa dos problemas escolares. Para o autor, esse discurso afigura-se aos olhos dos pais como um discurso acusador e estigmatizante, apesar de inconsciente e até frequentemente acompanhado de sentimentos de simpatia em relação a essas famílias:

“o discurso dos professores e dos trabalhadores sociais é estigmatizante não porque seja “falso” ou sem fundamento mas porque oculta as relações sociais que fundam as características e as práticas das famílias populares como socialmente inferiores e inadaptadas e porque ignora que estas práticas podem ter um sentido se nos referirmos às suas condições sociais de produção” (Thin, 1998, p. 91).

Professores e outros profissionais de áreas como o serviço social, a saúde, a psicologia, o desporto, entre outras, tendem a assumir o ponto de vista da instituição escolar propondo até a criação de “escolas de pais”. O “envolvimento” dos pais na escola, para serem “educados” confunde-se muitas vezes com participação e cidadania. Sobretudo em relação a grupos sociais marginalizados, é difundida a ideia de “salvação da criança, através da conversão dos pais” (Popkewitz & Bloch, 2000, p.

61). Thin (1998) alega que as ações que pretendem “educar” e “formar” os pais, através da designada “educação parental” e de ações sobre dietética, higiene, gestão de um orçamento, etc., revelam uma visão negativa, infantilizante e moralizante das famílias. Estas são vistas como carenciadas e as ações em que elas são envolvidas têm muitas vezes um cariz caritativo e estigmatizante. Esta tendência é também salientada por Ferreira (1999):

“Tal tendência revela, assim, o papel normalizador que a escola pode exercer sobre as famílias, numa sociedade fortemente escolarizada como é a nossa, contribuindo para a sua identificação com o padrão escolar, tornando-as mais colaborativas, mas menos críticas” (Ferreira, 1999, p. 106).

Ferreira (1999) dá como exemplo os projetos educativos de escola e o modo como estes se referem às famílias dos alunos e às comunidades locais, sobretudo em meios ditos socialmente desfavorecidos. Com base numa análise de projetos educativos de escola, este autor conclui que esses documentos referem a “falta de hábitos de higiene”, os “maus hábitos alimentares”, o “analfabetismo”, a “prostituição”, o “alcoolismo”, etc. – revelando “uma visão carencialista e miserabilista” do meio local, não valorizando aspetos que certamente esses contextos têm de positivo e ignorando ao mesmo tempo que estão a falar dos pais e das mães dos seus alunos, supostamente seus “parceiros” na vida escolar (Ferreira, 2009). Rui Canário analisa a relação escola-família e assinala também essa “tendência para desenvolver, da parte da escola, uma intervenção ortopédica, isto é, não se colocar a si própria em causa e tentar corrigir aquilo que são os disfuncionamentos criados pela população escolar e/ou pelos pais” (Canário, 2008, p. 110).

As parcerias da escola com as famílias, mas também com outras instituições e associações locais, etc., são em grande medida pretendidas pela escola partindo do pressuposto de que estes se tornarão auxiliares do funcionamento da escola e do trabalho dos professores (Ferreira, 2003). Os próprios TPC, como já mencionado, tendem a reproduzir a forma escolar no próprio seio familiar, transformando os pais em auxiliares da ação pedagógica. Segundo Glasman (1999), quando a escola faz apelo às colaborações e às parcerias espera que os outros agentes envolvidos assegurem as condições da escolarização. Em relação às atividades extraescolares realizadas por trabalhadores sociais, Glasman conclui que eles são obrigados, pela pressão das crianças e das famílias, a prestar ajuda aos “deveres”, fazendo-o em moldes semelhantes aos da escola.

Por sua vez, a criança assume cada vez mais cedo a condição de aluno, não tendo de frequentar a escolaridade obrigatória, mas também a obrigação de ‘frequentar’ outras atividades que



lhes são impostas pelos adultos, pais e profissionais de várias áreas, incluindo as chamadas “explicações”. O “ofício de criança” tem vindo, assim, a ficar subjugado pelo “ofício de aluno” e, cada vez mais, na condição de aluno a tempo inteiro.

O interesse pelo “ofício de criança” surgiu há quase meio século sob a pena de Chamboredon et Prévôt (1973) que sustentam que a compreensão do ofício de criança implica, na linha dos estudos bourdieusianos, analisar as ações ou atividades da infância em termos de adequação ou confrontação de habitus escolares e familiares. Ao longo do tempo, o conceito de “ofício de criança”, isto é “um conjunto de comportamentos e acções que se espera que a criança desempenhe” (Sarmiento, 2011, p. 586), também foi objeto de transformações, não dispensando hoje a consideração das condições em que esse ofício é exercido, atendendo ao uso de tecnologias digitais e, em particular, a Internet (Viseu, 2003; Barra, 2004; Almeida, Delicado Alves, 2008; Sarmiento, 2011). Quanto ao “ofício de aluno” (Sirota, 1993; Perrenoud, 1995), o conceito tem sido muito usado, embora também em diferentes perspetivas. Na perspetiva de Perrenoud (1994), o conceito é usado para analisar a relação com o trabalho escolar, tendo em conta a habilidade das crianças em jogar o jogo da escola, em fazer o que se espera delas. Para este autor, uma sociologia do ofício de aluno é ao mesmo tempo uma sociologia do trabalho escolar, da organização educativa e do currículo real. Mobilizando o conceito de *go-between*, a criança como mensageiro e mensagem, o autor analisa também a relação escola-família do ponto de vista da criança enquanto mediadora estratégica dessa relação. Para que a metáfora do “ofício de aluno” fizesse sentido foi necessário dissociar o ensino e a aprendizagem, assim como reconhecer da infância como categoria específica e dotada de uma autonomia relativa na sociedade e na literatura sociológica. Isso permitiu a emergência da noção de um trabalho escolar a realizar pelas crianças, levando os investigadores a abandonar a escola e a conceber a questão da construção do conhecimento escolar através do domínio individual da experiência escolar (Durut-Bellat & van Zanten, 1992). Salientando sobretudo as interações sociais na sala de aula, estas autoras defendem a importância de levar em conta as atividades e as representações sociais da infância, pois é essa perspetiva que nos coloca no coração da experiência escolar e das interações sociais entre os indivíduos que tomam lugar neste teatro que é a escola ou a sala de aula.

A este respeito, Sarmiento (2011) introduz o conceito de “*e-ofício* da criança”, “como constructo ilustrativo das peculiares facetas culturais e educacionais em que se concretiza a acção das crianças na era das tecnologias digitais” (p. 583) e “envolve e agrega a criança e o aluno na mesma identidade funcional” (p. 595). Portanto, o conceito de “ofício de aluno” tem sido também objeto de

várias transformações que levaram a uma “reinvenção do ofício de aluno”, a qual é “profundamente potenciada pelas tecnologias de informação e comunicação” (Sarmiento, 2011, p. 191):

“As palavras-chave deste “novo ofício” serão: autonomia; criatividade; espírito de iniciativa; empreendedorismo; avaliação. Certamente que palavras-chave do “velho ofício” não perdem actualidade ou significado, mas adquirem novas conotações e precisões: disciplina; esforço; empenhamento” (Sarmiento, 2011, p. 591).

Como refere Sarmiento (2011), as crianças, face ao computador e à Internet, realizam atividades variadas, não se restringindo à consulta de informação ou a tarefas de aprendizagem, como jogar, pesquisar, aplicar conhecimentos, desfrutar de música, vídeos e todo o tipo de imagens, mas também interagir; enganar o interlocutor, o guião, o computador, etc. (Barra, 2004). Para Sarmiento (2011), “a existência de uma proclamada “geração digital” encobre, na simplificação que sugere, a existência de diferenças de uso”, na medida em que “a utilização das TIC, e em especial da Internet, é socialmente diferenciado (não apenas o seu acesso), bem como as crianças fazem uma utilização das TIC que é distinta da que é realizada pelos adultos, ou que é suposta ser realizada pelas prescrições do software” (Sarmiento, 2011, p. 596). Há, pois, como assinala este autor, variações de natureza social, inter e intrageracional no acesso e na utilização das tecnologias digitais. De acordo com este autor (2011, p. 596), “o *e-ofício* transforma o ofício de criança” e isso tem implicações nas culturas infantis. Sarmiento (2011) argumenta que as transformações ocorridas podem ser assinaladas em três vertentes: nas interacções de pares, na linguagem e na cultura material da infância” (p. 596):

– “a interacção das crianças, constitutiva das “culturas de pares”, é redimensionada, no quadro da virtualização (parcial) das relações. Verifica-se, deste modo, um efeito de ampliação: é potencialmente muito mais vasto o universo de pares que se pode lograr estabelecer na rede; todavia, as ligações à distância perdem intensidade, verdade e duração (p. 596);

– “a comunicação electrónica origina um novo léxico, induz à comunicação iconográfica, reorganiza a sintaxe, contempla uma nova pragmática. As abreviaturas, o vocabulário informático e os neologismos e estrangeirismos que gera – *chat*, *deletar*, *lincar*, *gloogar*, etc. - o uso de ícones e imagens, as implicações diferenciadas do uso das maiúsculas e minúsculas, a pontuação e sua ausência (...). Porém, não é apenas nos aspectos morfológicos que a linguagem é transformada, com implicações - importa sublinhar – não apenas

no momento de uso do computador, mas na comunicação oral e escrita em geral. Também a sintaxe é profundamente alterada, na sua lógica intrínseca. A comunicação verbal não se consome no discurso composto por frases que se trocam numa relação bilateral. O modelo do diálogo não é apropriado para dar conta do que se passa nas interações em rede” (p. 597).

– a difusão de produtos da indústria cultural para crianças. A cultura material das crianças tem-se vindo a transformar profundamente por efeito da atractividade dos dispositivos informáticos, com a decadência dos brinquedos tradicionais e ageneralização dos aparelhos electrónicos. A cultura lúdica não desaparece, mas transforma-se e reestrutura-se por efeito do computador, do brinquedo electrónico e dos programas informáticos (...). Ora o mercado de produtos lúdicos e informáticos para a infância é controlado por grandes grupos económicos internacionais e associa-se à globalização do mercado orientado para o consumo infantil (com a difusão global das marcas de roupas, alimentos, guloseimas e bebidas, acessórios, material desportivo, escolar, redes de serviços). Nesse sentido, o *e-ofício* tendencialmente globaliza-se. Mas não da mesma maneira, para todos” (p. 597-598).

Com a pandemia COVID-19, este fenómeno evidenciou-se mais ainda. A criança, que já antes passava muito tempo com tecnologias digitais, passou a usá-las não só no tempo livre, mas também no tempo de aula e trabalho escolar em casa. Os ecrãs dos computadores e outros dispositivos móveis passaram a servir para as aulas e não apenas para ver vídeos, jogar, conversar com amigos, etc. Numa investigação realizada por Sabot (2021), com o título “A criança, entre a forma escolar e o ofício de aluno”, a autora teve como objetivo “dar voz às crianças”. Alunos de 10 a 12 anos foram convidados a desenhar ou descrever o período excepcional que eles estavam a viver em tempo de pandemia, sobretudo nos períodos de confinamento. O material que coletou permitiu-lhe observar, ainda que de forma parcelar, o modo como o isolamento social reconfigurou o quotidiano das crianças. Até então, a assunção de Capitanescu Benetti e D'Addona, 2020, cit. por Sabot (2021) teria talvez soado justa: “aluno na escola, criança em casa!”. Agora, à luz de uma reconfiguração dos espaços, das temporalidades, das atividades e dos papéis, ao mesmo tempo individuais, familiares e coletivos, essa assunção parece não apenas errada, mas necessariamente insuficiente para descrever a complexidade da experiência. Segundo a autora, o confinamento gerou, ou reforçou, a ingerência do

modelo da escola na vida familiar privada, como explicam os alunos envolvidos na investigação. Nas circunstâncias da pandemia, e sobretudo na sequência do encerramento das escolas, a relação escola-família tornou clara essa ingerência, tendo conduzido a uma obrigatória escolarização do espaço familiar.

## 2.6. A escola continua a tempo inteiro durante a pandemia: a sala de aula em casa

Nas últimas décadas, aumentaram os mecanismos de ocupação das crianças e, inerentemente, a supervisão adulta das suas vidas. Em 2006, quando foi lançado em Portugal o programa Escola a Tempo Inteiro, lia-se no site do Ministério da Educação: “aquilo que não pode acontecer é os alunos ficarem sem ocupação”. Passados estes anos, a ideia de manter os alunos incessantemente ocupados mantém-se e até se reforçou durante a pandemia. A ideia de ocupação plena do tempo dos alunos volta a surgir com grande destaque no contexto da pandemia COVID-19, em nome da “continuidade escolar” ou “continuidade da aprendizagem”, através do ensino online: “school never stops”, “la scuola non si ferma”, “a escola não para”, “a aprendizagem nunca para” (UNESCO, 2020; Pellegrini & Maltinti, 2020), entre muitos outros discursos e políticas que já anunciam a necessidade de “recuperar aprendizagens perdidas”. Por exemplo, em março de 2020, a UNESCO (2020) alertava para os impactos negativos duradouros das interrupções da atividade escolar.

Na sequência do encerramento das escolas, em Portugal, à semelhança de outros países, foram adotadas várias medidas para assegurar a “continuidade escolar”. Por exemplo, em abril de 2020 teve início o programa #EstudoEmCasa, na RTP Memória. Na visita às instalações da televisão pública, em Lisboa, o Primeiro-Ministro referiu que “esta oferta é complementar e não substitui o trabalho que os professores vão continuar a fazer” através dos outros meios, como fizeram desde a suspensão das aulas presenciais, e sublinhou que “os professores, as famílias e os alunos fizeram um esforço extraordinário para se adaptarem a esta nova realidade”: “Nas duas semanas anteriores às férias da Páscoa houve uma capacidade extraordinária de reinventar a forma de a escola continuar, apesar de a escola estar fisicamente fechada”: “os professores aprenderam a trabalhar com ferramentas digitais, conseguiram manter-se em contacto com os alunos através dos meios digitais, do telemóvel ou do correio – não abandonaram os seus alunos! –, e os alunos mantiveram-se ligados à escola”.<sup>28</sup>

Passado cerca de um ano, o Governo português criou, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, o Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens, no âmbito do denominado Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) enquadrado no

---

<sup>28</sup> Fonte: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=estudoemcasa-comeca-dia-20-na-rtp-memoria>

“Next Generation EU criado pelo Conselho Europeu. O Next Generation EU é “um instrumento de mitigação do impacto económico e social da crise, contribuindo para assegurar o crescimento sustentável de longo prazo e responder aos desafios da dupla transição climática e digital”. Esse instrumento inclui o “Mecanismo de Recuperação e Resiliência”, “um plano de investimentos onde se enquadra o PRR, um plano de investimentos para todos os portugueses, assente em três dimensões estruturantes: Resiliência; Transição Climática; Transição Digital”. Consiste num “programa de aplicação nacional, com um período de execução até 2026”, visando “implementar um conjunto de reformas e investimentos destinados a repor o crescimento económico sustentado, após a pandemia, reforçando o objetivo de convergência com a Europa ao longo da próxima década”<sup>29</sup>. Este programa inclui um conjunto alargado de medidas, como “#EstudoEmCasa Apoia”, “Recuperar com o Digital”, “Família mais perto”, “A voz dos alunos”, entre muitas outras.

#EstudoEmCasa Apoia – A disponibilização de recursos educativos através da televisão e de outras plataformas revelou-se um importante apoio aos alunos e às suas famílias. O #EstudoEmCasa foi originalmente planificado e concebido como recurso para que os alunos com maiores problemas de acessibilidade tivessem contacto com a aprendizagem. (...) Nos próximos anos, assumindo este carácter de resposta direta aos alunos e às famílias, desenvolve-se o #EstudoEmCasa Apoia, uma plataforma de livre acesso de disponibilização de ferramentas de apoio para que os alunos possam ver dúvidas frequentes respondidas, apoio aos métodos de estudo autónomo, explicações dadas por especialistas em diferentes áreas, fóruns e webinars para a discussão em torno de questões recorrentes e sugestões que permitam o acompanhamento pelas famílias.

Família mais perto – “(...) os professores sentiram os efeitos de uma exposição total das suas aulas e tarefas ao escrutínio das famílias (...). Os períodos de confinamento tornaram, necessariamente, os alunos mais dependentes do acompanhamento das suas famílias (...). Nesta medida, importa dar a ambos (escola e famílias) instrumentos para a construção de um envolvimento parental mais eficaz, fomentando a cooperação e capacitando as famílias através da elevação das suas próprias qualificações.”

---

<sup>29</sup> Fonte: <https://recuperarportugal.gov.pt/>

Voz dos Alunos – Da auscultação aos alunos sobre os impactos da pandemia, constata-se não apenas a qualidade dos contributos, mas sobretudo a sua disponibilidade para a participação construtiva nos processos de recuperação e consolidação. “(...) Serão, assim, disponibilizados, materiais de apoio ao desenvolvimento de processos de participação efetiva dos estudantes na vida da escola e da turma, que permitam a construção de atividades de ensino e de aprendizagem mais personalizadas e motivadoras”.

Recuperar com o Digital – “A Escola Digital tem como objetivo a promoção de melhores aprendizagens, tendo-se revelado crítica a exploração e o fomento de competências digitais durante a pandemia (...). Serão instalados Laboratórios de Educação Digital nos estabelecimentos de ensino básico e secundário, com equipamentos especializados, designadamente para a realização de projetos nas áreas de programação e de robótica, com vista ao desenvolvimento de competências digitais”.

Estes exemplos mostram o caráter retórico da terminologia utilizada, nomeadamente em relação aos alunos e à “sua disponibilidade para a participação construtiva nos processos de recuperação e consolidação”, às famílias e o seu “envolvimento parental mais eficaz, fomentando a cooperação e capacitando as famílias através da elevação das suas próprias qualificações”, enfim, ao “digital” como panaceia para a designada “recuperação” das aprendizagens.

Num trabalho sobre “a educação em tempos de Covid-19”, Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) analisam “a trama discursiva que se constitui a partir dessa necessidade de adaptação das atividades presenciais para atividades remotas” e mostram que o discurso sobre as “lacunas na aprendizagem” parece considerar que elas não seriam supridas após um tempo de afastamento da escola. Com base numa análise de notícias sobre o encerramento de escolas e a passagem do ensino presencial para o ensino remoto, estes autores salientam que a passagem do ensino presencial para o ensino remoto aumenta os processos de exclusão e acentua os mecanismos disciplinares, embora seja “celebrada” como “uma oportunidade de inovação”:

“no decorrer desse processo de migração das atividades escolares presenciais para ambientes virtuais, percebemos que diferentemente da EAD, cujo acento se dá nos mecanismos de controle, a análise das notícias selecionadas mostra que a educação remota reforça mecanismos disciplinares. Ainda, há uma celebração

desse momento como uma oportunidade de inovação nos modelos de ensino e um afastamento daqueles denominados de tradicionais. Entretanto, nossas análises constaram ainda que a migração das atividades escolares vem manter ou até aprofundar os processos de exclusão, seja de acesso à rede, seja de condição de realização das atividades nas casas dos estudantes e até de sobrevivência, como alimentação” (Saraiva, Traversini & Lockmann, 2020, p. 18).

A investigação realizada por estas autoras no período da pandemia levou-as a concluir que as escolas tiveram de inventar estratégias que permitissem transferir o seu funcionamento para dentro de casa de alunos e professores, tendo recaído sobre estes últimos a responsabilidade de lidar com a situação de modo individualizado. Portanto, a escola manteve-se em funcionamento a tempo inteiro, apesar de a sua atividade – disciplinas, programas, conteúdos, avaliação, etc. – ter passado para casa dos alunos e também para casa dos professores. O confinamento modificou a relação escola-família, através da “escolarização do espaço familiar” (Wagnon, 2020, p. 4) e isso teve implicações na relação entre a escola e as famílias, designadamente, na “vigilância hierárquica” operada pelos adultos, professores e pais, sobre os filhos-alunos:

“é possível observar que, no ensino remoto, a vigilância hierárquica recobre-se com uma nova camada em relação àquela que era mobilizada pelas atividades presenciais: a dos professores e dos alunos pelos pais, tendo em vista que a sala de aula se desloca para a sala da casa. Em relação aos filhos, os pais passam a desempenhar a função de organizar o horário e de fiscalizar seu cumprimento.” (Saraiva, Traversini & Lockmann, 2020, pp. 7-8)

De um modo geral, o encerramento das escolas e a conseqüente paralisação das atividades presenciais não implicou a paralisação da atividade escolar. Para Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), gerou-se uma “naturalização da ideia de que os processos de escolarização não podem ser interrompidos, ao contrário das atividades produtivas”: “A indústria, o comércio e os serviços pararam, mas as escolas não podem parar” (p. 5). Com base no conceito de performatividade e citando Stephen Ball, estas autoras defendem que “o tempo escolar é um tempo de performatividade e não pode ser desperdiçado, sob ameaça de que não se cumpram determinadas metas” (Saraiva, Traversini & Lockmann, 2020, p. 6).

Segundo Ball (2005), a performatividade é uma tecnologia que está impregnada na cultura das sociedades contemporâneas, relacionando-se com o desempenho e a produtividade dos indivíduos e o controlo de resultados:

“A performatividade é uma tecnologia que está impregnada na cultura das sociedades contemporâneas, tendo como princípio a mensuração objetiva do desempenho e da produtividade de indivíduos ou organizações. Ainda de acordo com o autor (Ball, 2005), a performatividade instala-se na educação, por meio de uma ânsia gerencialista de controlar resultados. Nessa perspectiva, podemos pensar que os principais danos que a suspensão das aulas traria seriam justamente na queda da produtividade educacional” (Ball, 2005, cit. por Saraiva, Traversini & Lockmann, 2020, p. 6).

Como referido anteriormente, estas lógicas não são apenas fruto das circunstâncias da pandemia, pois inserem-se numa tendência mais ampla gerada nas décadas anteriores no sentido do reforço dos mecanismos gerencialistas de controlo de resultados, ou seja, numa lógica de “accountability performativa” (Ball, 2005; Hardy, 2015; Holloway & Brass, 2018). Esta tendência revela, no contexto da pandemia, uma espécie de obsessão pela “continuidade escolar”, referida frequentemente em termos de continuidade educativa e de continuidade pedagógica, que tem como pano de fundo essa lógica de accountability e performatividade.

No domínio da educação, o confinamento forçado durante a pandemia originou ou acentuou a obsessão com os resultados dos alunos, com base na ideia de que a “perda de aprendizagens” causa danos irreparáveis nos alunos, na medida em que a educação é vista como investimento em capital humano, como abordado no capítulo anterior. A noção de “continuidade” tornou-se, assim, central a partir do momento em que as escolas foram fechadas. Num trabalho recente, Sylvain Wagnon discute a questão da “continuidade pedagógica” defendendo que ela “é “reveladora de diversos paradoxos do sistema educativo” em tempo de pandemia COVID-19. Utilizando como fontes de dados a imprensa nacional e local, mas também escritos de autores como Philippe Meirieu<sup>30</sup>, Wagnon analisa “um conjunto de mitos”, como “o mito do ensino à distância”, com a operação “Nação aprendente”<sup>31</sup>; “o mito da escola em casa”, “com a ideia de uma transposição da escola para o espaço familiar”, com

---

<sup>30</sup> Meirieu Ph. (2020, 16 mai). L'école à distance n'est pas l'Ecole. L'Union. Disponível em : <https://www.lunion.fr/id150833/article/2020-05-16/philippe-meirieu-lecole-distance-nest-pas-lecole>; Meirieu, Ph. (2020, 17 avril). L'école d'après...avec la pédagogie d'avant ? Café pédagogique. Disponível em : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/04/17042020Article637227058065674645.aspx>

<sup>31</sup> Fonte: <https://www.education.gouv.fr/operation-nation-apprenante-303174>



recurso a um “plataforma de ensino a distância denominada “a minha sala de aula em casa”<sup>32</sup>; e “o mito da viragem digital”, “como se esta mudança fosse generalizada, assumida e ratificada” (Wagnon, 2020, p. 2). Para este autor, a continuidade pedagógica tornou-se em França “um novo imperativo ministerial”. O termo entrou nos campos mediáticos e políticos diários. Foi atribuída uma multiplicidade de tarefas aos serviços da instituição escolar e em “primeira linha” aos diretores das escolas, como entrar em contato com os pais, gerir funcionários não-docentes, fazer inventários de meios, entre muitas outras. O apelo da “Nação aprendente” fez com que o ensino a distância tenha sido marcado por um sentimento de abandono entre os professores e uma sobrecarga de trabalho para os pais (Wagnon, 2020, p. 4). O confinamento modificou as funções “tradicionais” dos atores educativos: o professor na escola e os pais em casa (Wagnon, 2020). Em maio de 2020, Meirieu afirmava que “a escola à distância não é escola”, pois “a instituição foi feita para aprender, mas para aprender juntos”. E sublinhava que a escola é historicamente o lugar das aprendizagens com uma organização particular e um ensino não individualizado, mas coletivo” (Meirieu, 2020).

Quanto ao mito da viragem digital, ele “surgiu como uma ilusão e um meio para uma pletera de empresas privadas intervir nas relações pedagógicas entre professores e alunos” (Wagnon, 2020). Quem mais tirou partido das circunstâncias foram as “empresas Ed-Tech” que souberam integrar-se como interface indispensável dos professores para a continuidade pedagógica (Wagnon, 2020). Acentuou-se, assim, “um tecnicismo educacional, que considera que a introdução de recursos tecnológicos na educação seja algo benéfico e inovador por si mesmo” (Saraiva, Traversini & Lockmann, 2020, p. 10). Segundo Ferreira (2020), em pouco tempo a tecnologia digital e, sobretudo, as plataformas usadas para trabalhar e comunicar à distância – o teletrabalho, a teleconferência, etc. – passou a ser endeusada inclusivamente por alguns que a diabolizavam. No entanto, considera que o maior problema que se coloca hoje, e do mesmo modo em cenários pós-pandemia, não se prende com a tecnologia, mas com uma tendência, que se tem acentuado, de encarar a tecnologia como a essência da educação – a finalidade – e não como ferramenta – o meio, o instrumento.

A ideia de uma escola a tempo inteiro reproduziu-se do mesmo modo no ensino online durante a pandemia, embora na versão “escola em casa”. A esse respeito é muito sugestivo o título de um trabalho de Tania Ogay: “Quando a criança se torna um aluno, e os pais, pais de alunos” (Ogay, 2017). No âmbito de um projeto de investigação que teve como objetivo propor uma abordagem inovadora da investigação sobre a relação família-escola, concebida numa perspetiva de

---

<sup>32</sup> Fontes: <https://www.education.gouv.fr/ma-classe-la-maison-mise-en-oeuvre-de-la-continuite-pedagogique-28968>; <https://www.lumni.fr/>; <https://www.cned.fr/maclassealamaison/>

comunicação intercultural, a autora recolheu dados junto de quatro turmas que acolhem alunos do primeiro ano de escolaridade obrigatória de um mesmo estabelecimento escolar. Entre os principais resultados que relata, salientam-se os seguintes:

- Não foram observados conflitos entre pais e professores, no entanto, a ausência de conflitos, ou pelo menos a ausência da sua expressão, não é suficiente para estabelecer uma relação de colaboração. Apesar das boas intenções por parte das professoras (que, por exemplo, propõem aos pais alguns momentos de encontros informais e de convívio), não se constatou uma verdadeira parceria e são numerosas as frustrações de ambos os lados;
- No início do ano letivo, este momento de transição, de entre-dois, caracteriza-se por uma forte ambiguidade para os pais, que devem interpretar as fronteiras físicas, mas também simbólicas para aí encontrarem o seu lugar. A autora observou como as interações entre professores e pais são condicionadas por essas duas configurações espaciais muito diferentes, bem como as estratégias dos atores tanto para se aproximarem, apesar dos obstáculos colocados pelo espaço físico, como, pelo contrário, para manterem uma distância;
- A negociação dos papéis na educação da criança toma a forma sobretudo de uma negociação dos limites dos territórios da família e das professoras. Em geral, essa negociação pareceu fortemente marcada pela assimetria relacional ligada aos seus respetivos estatutos: a umas o papel de peritas e a outras o papel de executantes das prescrições docentes. As professoras parecem situar-se numa tensão entre o desejo de criar uma relação de proximidade com os pais e uma preocupação de modificar as práticas parentais muitas vezes percebidas como inadequadas, em virtude de uma perceção deficitária dos pais;
- As práticas das professoras reproduzem assim a contradição da instituição escolar que, por um lado, faz um discurso de valorização da parceria e, por outro, deixa transparecer uma desconfiança em relação aos pais. Quanto aos pais, oscilam entre o desejo de serem apoiados na apropriação do seu novo papel de pais de alunos (acolhendo ou solicitando assim de bom grado a especialização da professora), e a necessidade de serem reconhecidos nas suas competências educativas. A questão da confiança recíproca (que é principalmente tematizada pelos entrevistados no sentido da confiança dos pais em relação aos professores, e não o inverso);

- A constatação de uma forte presença entre os professores de uma norma do “bom aluno” e do “bom pai”, por um lado, e, por outro, um silêncio sobre como é a escola e sobre as suas próprias práticas profissionais.

Os resultados obtidos pela autora levaram-na a formular a “hipótese interpretativa” de que o etnocentrismo se revela um grande obstáculo à colaboração entre escola e família. Não se trata, como explica, de um etnocentrismo dos professores como indivíduos, mas de um etnocentrismo institucional, do qual os professores seriam os vetores mais ou menos conscientes. Este etnocentrismo institucional atravessa toda a instituição de ensino, desde os seus textos prescritivos até aos seus procedimentos e práticas quotidianas (Ogay, 2017).

Probœuf (2021) refere que a experiência maciça e inédita da "escola em casa", cujo objetivo era assegurar a "continuidade pedagógica", produziu efeitos socialmente diferenciados, muitas vezes problemáticos para os sectores mais modestos. Sobre esta questão, Philippe Meirieu (2020a, 2020b) argumenta que uma escola não é apenas uma justaposição de alunos a quem se fornecem trabalhos individuais; a escola é um espaço simbólico de construção do coletivo e da aprendizagem do “fazer sociedade”. Para isso são necessárias a escola presencial e as sociabilidades que ela proporciona. Nesse sentido, Meirieu (2020a) defende que a escola a distância não pode ser verdadeiramente a escola, ou seja, a escola foi criada para combater as desigualdades materiais, sociais e culturais e dar o mesmo direito de acesso ao conhecimento a todas as crianças. Portanto, não é apenas uma instituição feita para aprender, mas para “aprender juntos” (Meirieu, 2020a).

## CAPÍTULO 3– CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DO ESTUDO

### 3.1. Breves notas sobre o contexto escolar onde se desenvolveu o estudo

O presente estudo foi desenvolvido num Agrupamento de Escolas da cidade de Lisboa<sup>33</sup>, do qual faz parte a Escola onde se realizou a investigação empírica. O agrupamento está localizado no centro da cidade e é reconhecidamente uma zona privilegiada, em termos de acessibilidades e serviços. A freguesia onde o estudo se desenvolveu apresenta uma população flutuante, não residente e jovem, que ali trabalha ou estuda. Com as consequências do envelhecimento da população, ocorreram muitas compras ou arrendamentos de alguns imóveis devolutos por parte de empresas de serviços e/ou comércio. Uma outra característica é a variada oferta de transportes públicos, o que é importante, uma vez que existe uma percentagem significativa de alunos não residentes na freguesia ou em zonas próximas e que são filhos de população que não reside, mas trabalha nessa zona da cidade. Nos últimos anos verifica-se a fixação de população jovem com um elevado nível de habilitações académicas, tendo cerca de metade dos residentes um grau do ensino superior completo. O horário de funcionamento da Escola é das 8h15 às 18h30. As atividades extracurriculares, de frequência facultativa e gratuita, passam por clubes de desporto escolar, clubes de música, escrita criativa, ateliê de expressões, ludoteca e biblioteca, proporcionando aos alunos um leque variado de opções.

Como será referido, quando apresentei ao Diretor do Agrupamento o projeto de investigação que me propunha desenvolver no âmbito do doutoramento, ele entendeu a investigação como uma mais-valia, um contributo para o agrupamento, na medida em que os resultados seriam usados para reflexão interna e comparados com as informações resultantes do trabalho realizado pela Equipa de Monitorização do Plano de Ensino à Distância (Plano E@D).

Foi nesse enquadramento que, a 22 de abril de 2020, fui contactada por membros da Equipa de Monitorização (EM) com o objetivo de cruzar informação e proceder à partilha de dados que viessem a ser obtidos por ambas as partes. Nessa altura a equipa ainda estava a ponderar como fazer a monitorização e, numa primeira fase, iria procurar conhecer o modo como os alunos estariam a responder ao E@D, de acordo com o plano implementado.

---

<sup>33</sup> O nome do Agrupamento e da escola do 2º e 3º ciclo onde foi realizado o trabalho bem como o nome dos adultos e crianças intervenientes permanecerá no anonimato.

Entre outros aspetos, foi elaborada, para o efeito, uma grelha<sup>34</sup> de preenchimento quinzenal por todos os professores. Os parâmetros de análise procuravam aferir:

- se os alunos possuíam meios tecnológicos,
- se poderiam dispor dos mesmos sempre que deles necessitassem,
- o nível de desenvolvimento em termos de competências digitais que os alunos possuíam para o manuseamento dos meios tecnológicos exigidos pelo Plano E@D,
- a taxa de concretização das tarefas do Plano Semanal,
- grau de satisfação (docentes, alunos<sup>35</sup> e pais/EE).

O relatório<sup>36</sup> está apresentado em três partes: Alunos sem computador e internet, Aferição do Cumprimento das Tarefas e Nível de satisfação alunos, EE e docentes. Apresentam-se aqui os dados considerados pertinentes para o presente estudo, isto é, o relatório retrata todo o agrupamento (5 escolas), porém só se se extrairá do mesmo o respeitante à escola em apreço.

### **Alunos sem computador e internet**

Com base no levantamento de necessidades levado a cabo no agrupamento, conduzido pelo Subdiretor,

*“O nosso objetivo é saber, com exatidão, que alunos tiveram dificuldade de comunicação com a escola, nestes 15 dias, por não terem meios informáticos ao seu dispor.”* (e-mail de Subdiretor Agrupamento para todos os professores, 26 março 2020<sup>37</sup>).

foram emprestados 18 computadores/tablets por parte do próprio agrupamento e outros sete cedidos pela Associação Pais e Encarregados de Educação.

Embora não seja possível extrair os dados por escola os alunos responderam “sempre” 63,7% à questão *“Tens os meios informáticos disponíveis para utilizar no tempo necessário para as tarefas”* e 34% “quase sempre” existindo 1,9% que refere “quase nunca”<sup>38</sup>.

---

<sup>34</sup> Tabela 8- Extrato da grelha utilizada no agrupamento para monitorização da realização das tarefas e da assiduidade às sessões síncronas.

<sup>35</sup> Esta foi uma medida que procurou dar resposta a uma sugestão de melhoria decorrente do Relatório da Associação de Pais e Encarregados de Educação, Anexo 1, como veremos no ponto seguinte.

<sup>36</sup> Anexo 2 “Relatório Final da Equipa de Monitorização”.

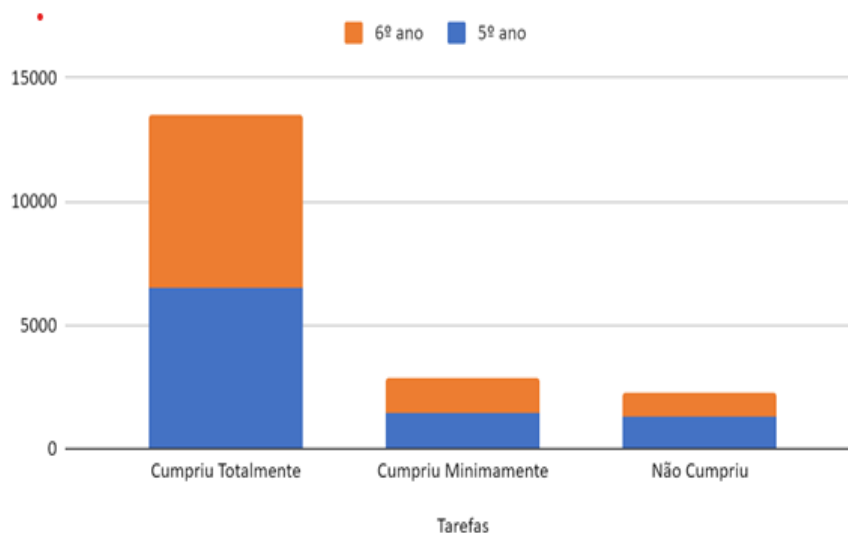
<sup>37</sup> Confrontar Anexo 3 “E-mails Institucionais”.

<sup>38</sup> Anexo 2 “Relatório Final da Equipa de Monitorização”.

## Aferição do Cumprimento das Tarefas

A taxa de concretização do 2º ciclo apresenta valores acima dos 70%, 70,3% no 5º ano e 74,7% no 6º ano.

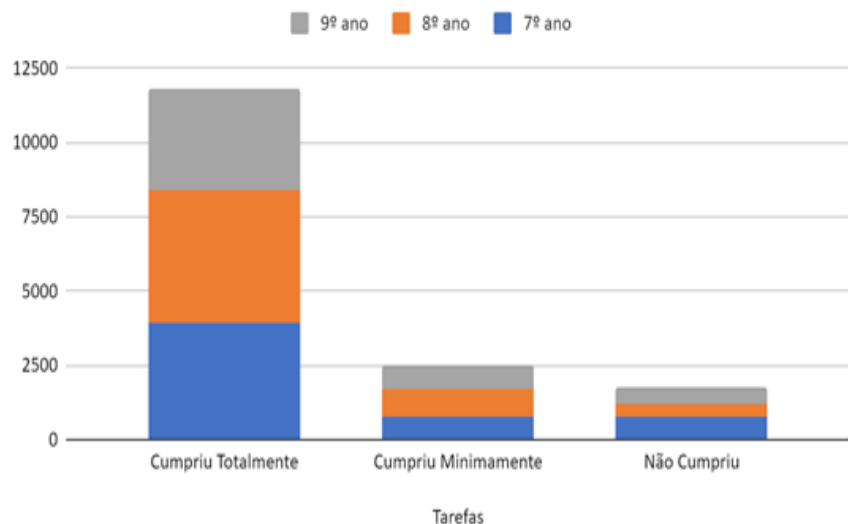
Gráfico 1 - Taxa de cumprimento das tarefas 2º ciclo



Segundo a fundamentação descrita pelos respetivos professores, nos casos em que não se verificou o cumprimento de tarefas estas estiveram associadas à *falta de empenho* (29,7%) em ambos os anos de escolaridade, mas, no caso do 6º ano registaram-se 17,4% de situações relacionadas com *dificuldade com recursos digitais*.

Relativamente ao 3º ciclo os dados também se situam acima dos 70%, no 7º ano 72,2%, no 8º ano 76,1% e no 9ºano 72%.

Gráfico 2 - Taxa de cumprimento das tarefas 3º ciclo



Também neste ciclo a *falta de empenho* é determinante sendo no 7º ano de 66,8%, no 8º ano de 69,4% e no 9º ano de 79,3%.

## **Grau de satisfação alunos, EE e docentes**

### ***Alunos***

Segundo o Relatório, os objetivos foram *“avaliar a percepção dos alunos sobre a implementação do Plano de Ensino à Distância (Plano E@D), assim como recolher sugestões de melhoria do Plano E@D”*. Para o efeito foi solicitado aos DT o envio do link de acesso ao questionário, através da *Classroom*. O mesmo aconteceu quando se tratou dos EE, através do acesso à plataforma utilizada pelo seu educando. Já no que respeita aos docentes a estratégia passou pela transmissão com recurso ao e-mail institucional.

Nesta “entrada” não foi possível extrair os resultados da escola em análise pelo que se faz uma referência aos resultados obtidos apenas como um indicador do agrupamento.

- As tarefas foram consideradas de fácil compreensão, em geral;
- A maioria dos alunos considerou que trabalhou mais que no ensino em casa;
- As sessões síncronas acarretam uma maior dificuldade na aprendizagem, na exposição e esclarecimento de dúvidas e serem de tempo reduzido além dos problemas de “rede”;
- A maioria dos alunos gostou do recurso às tecnologias digitais para cumprimento das tarefas;
- Na generalidade as tarefas foram consideradas fáceis;
- A globalidade dos alunos mencionou ter obtido retorno das tarefas realizadas;
- Os alunos consideraram a frequência e duração das sessões síncronas suficientes (em contradição com o registado anteriormente);
- Embora 33,5% (do agrupamento) tenha considerado ter tido maior contacto com os colegas, 39,8% discorda, afirmando que o contacto com os colegas foi menor.

### ***Encarregados de Educação***

Também aqui não foi possível separar a escola nos dados do agrupamento.

Embora 67,55% considere que as medidas adotadas pelo agrupamento foram adequadas, 21,8% discorda. Na mesma linha que os seus educandos, as sessões síncronas foram consideradas

relevantes tanto no que respeita às aprendizagens como ao aspeto social. A frequência das sessões foi, contudo, considerada insuficiente para 53,6% dos respondentes.

No que reporta à explicação para as dificuldades em realizar as tarefas temos que (no agrupamento) 40,6% indicou o excesso de tarefas como justificativo, 27% consideraram a interpretação das tarefas como uma barreira, 21,3% os problemas relacionados com a internet, 12,1% apontam a logística familiar e 7,5% relacionadas com a utilização dos recursos digitais. Acresce ainda que, 48,1% referiu que prestou apoio aos seus educandos (incluindo o ensino secundário).

### ***Professores***

As dificuldades que os professores manifestaram prendem-se com o excesso de e-mails, 50,3%, a articulação entre a vida profissional e familiar, 42,3%, o escasso tempo para a produção de materiais 34,9%, ausência de horário de trabalho e manuseamento de recursos digitais, 30,9%, enquanto 30,2% refere o aumento das despesas e 29,5% indica a internet.

O corpo docente encontrou apoio nos colegas, 60,4%, ou em tutoriais disponibilizados na internet, 34,9%, ou facultados pelo agrupamento, 57%.

Para a comunicação foram utilizadas diferentes ferramentas: Classroom, Hangouts/Meet, Whatsapp, Zoom ou e-mail.

Os docentes concordam na utilidade das sessões síncronas e consideraram-nas de frequência suficiente. As estratégias para recolha de informação passaram pelas questões orais (63,8), trabalhos de pesquisa (55,7%), testes online (49,7%), entre outros.

### ***Sugestões de melhoria***

- Aumento da frequência das sessões síncronas em particular das disciplinas nucleares;
- Utilização das sessões síncronas para lecionação e consolidação de novas matérias e, ainda, esclarecimento dúvidas;
- Estabelecimento de regras uniformes para as sessões síncronas;
- Utilização de uma Plataforma comum a todo o agrupamento;
- Controlo de número de tarefas por Plano Semanal e feedback às mesmas;
- Variedade, mais alargada, para a prossecução das tarefas e limitar o recurso a ferramentas online;
- Formação para docentes.



Os questionários aos alunos foram respondidos durante a última semana de aulas e o que foi dirigido aos professores, após o final das aulas. As conclusões deste trabalho seriam apresentadas em reunião do Conselho Pedagógico no final do ano letivo.

### 3.2. Percurso e opções metodológicas

*“Caríssima Profª Mª Cristina Antunes,*

*Antes de mais desejo que se encontre bem.*

*Importa antes de mais esclarecer que há da minha parte, hoje e sempre, o reconhecimento do esforço da comunidade educativa, em particular neste momento tão grave e atípico.*

*Posto isto, parece-me fundamental recordar que desde 16 Março, nós, Pais/Encarregados de Educação (muitos com mais do que um filho em idade escolar), nos desdobramos entre o nosso próprio teletrabalho (com horários, reuniões, compromissos e prazos), dando apoio às tarefas dos nossos filhos, fazendo a gestão de tempos livres, a gestão familiar e da casa!*

*Tem sido feito um esforço hérculeo, com toda a boa vontade e disponibilidade, frequentemente pondo em causa as nossas responsabilidades profissionais, para garantir que os nossos filhos cumprem com os diversos desafios que são colocados pelos diversos professores. Estamos (Pais, Encarregados de Educação e Alunos) desde 16 de Março com imensa boa vontade disponibilidade e esforço a cumprir com TODOS os pedidos dos professores! Páginas e páginas de exercícios, trabalhos de diversa índole, testes online, fichas online, 3D (sim 3D!! Que eu saiba uma caixa ainda é 3D) inclusive matéria não leccionada...*

*Descobri que é dado adquirido que haja um computador por filho em idade escolar, banda larga de internet o suficiente para não falhar com tanta utilização em simultâneo, papelaria em casa, impressora, meios de fotografia e filmagem, etc! Diversas plataformas em simultâneo, cada uma com o seu acesso/password, insistência em soluções que não funcionam, que nos fazem a todos perder horrores de tempo, em tentativas vãs de enviar trabalhos, plataformas a bloquear constantemente, colocar novamente questões, gestão da frustração e ansiedade dos alunos que percebem que não conseguem fazer o que lhe é pedido, enviar "n" e-mails a explicar o que não se conseguiu fazer,*

*aguardar resposta que por vezes nunca chega, tentar outra e outra vez, fotografar, filmar (parece que de repente todos se esquecem das questões legais relativas à partilha de imagem de menores, já para não falar da desconfiança inerente a essa exigência!...) etc., etc., etc.*

*Outro ponto que não posso deixar de frisar é a constante insistência numa solução que não funciona! Não conseguimos carregar informação nas drives (como já por diversas vezes referido por diferentes encarregados de educação) e, mais uma vez, considerando importante garantir o envio dos trabalhos solicitados, tenho (à semelhança de outros EE) feito o envio para a caixa de e-mail dentro dos prazos estipulados. Este é um caminho, que deverá ter 2 sentidos. Assim, seria de fundamental importância, termos também feedback dos professores! Felizmente, pelo menos a 2 disciplinas temos tido feedback constante e construtivo, mas não é o suficiente! Seria importante termos, periodicamente, o ponto de situação dos professores relativo aos trabalhos e atividades desenvolvidas/recebidas. Se aconteceu algo e não recebemos qualquer informação nesse sentido torna-se impossível sabê-lo e muito menos justificá-lo! E exigido aos alunos um conjunto de responsabilidades/prazos, etc, é um direito dos mesmos terem feedback do seu trabalho.*

*Fico a aguardar a sua resposta, que muito agradeço,*

*Até breve!"* (E-mail de EE recebido a 23 de março de 2020)

Quando recebi o e-mail acima transcrito, enviado por um Encarregado de Educação, refleti sobre o modo como as crianças estariam a experienciar a situação criada pela pandemia COVID-19. Como estariam a lidar com a “escola em casa”, numa mistura de ambientes que, forçosamente, alterariam os seus quotidianos? Após aqueles primeiros 15 dias vertiginosos que decorreram entre o encerramento das escolas até final do 2º período<sup>39</sup> surgiram inúmeras questões, quais pipocas a estalar, que me desassossegaram. O pensamento esteve sempre conectado com as crianças: como estariam a viver este confinamento, sem escola, sem rua e com aulas online? Era necessário conhecer as suas perspetivas sobre o modo como tinham lidado, e continuavam a lidar com a E@D<sup>40</sup>. Teriam tempo para brincar? E o que fizeram nas férias com os condicionalismos do confinamento e do

---

<sup>39</sup> Em Portugal o ano letivo está dividido em trimestres havendo, em diversas escolas, o regime semestral.

<sup>40</sup> Como veremos, na terminologia usada pelo Ministério da Educação, a designação de E@D surge apenas durante a interrupção letiva que mediou o 2º do 3º período.

distanciamento social, que se tornou também distanciamento físico? Com base nestes questionamentos, fui desenhando um primeiro esboço do plano de investigação. Sucederam-se as pesquisas exploratórias, tanto na vertente teórica, como metodológica e empírica. A temática da tese brotou, pois, da vivência, in loco, enquanto professora, e de ser testemunha e parte ativa numa situação atípica que me levou a questionar, que me inquietou.

Decorria o ano de 2020 e o mundo foi assolado pela pandemia COVID-19, as escolas encerraram a 13 de março e a partir do dia 16 a escola aconteceu através de um écran. A realidade, passou a ser, tanto para os alunos como para os professores, uma jornada escolar alargada, à semelhança da designada “escola a tempo inteiro” porque, apesar de grande parte da atividade escolar ter passado de presencial a online, os alunos – as crianças continuaram a ser “alunos a tempo inteiro” – não deixaram nunca de ter o tempo totalmente ocupado com a atividade escolar, reproduzindo-se esta, agora, na modalidade de “escola em casa”. Esta nova modalidade tomou conta dos seus quotidianos. Os alunos passaram a ter de lidar com as tecnologias, com mais ou menos apoio dos seus ambientes familiares: a ter de compreender o que lhes era solicitado; como o realizar; como o devolver/entregar; como tirar dúvidas e nem sempre com as melhores condições. Materiais, rede de internet, apoio de algum familiar... e isto tudo numa situação caracterizada pela incerteza e o medo do vírus que assolava o mundo e colocava a Humanidade entre “quatro paredes”. E a dúvida mantinha-se: até quando?

Enquanto docente do 2º ciclo e diretora de turma observei “por dentro”, desde o início, esta nova realidade e os seus reflexos na vida escolar. Para a escola convergiam inúmeras medidas políticas de emergência, quer da parte do Ministério da Educação quer do próprio Governo, a par das que eram continuamente tomadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a União Europeia (UE) e outros organismos supranacionais. Confluíam na escola, em catadupa, imensas medidas, orientações, normas e restrições, sobretudo externas, provenientes do Ministério da Educação e da Direção Geral de Educação, somando-se a essas todo um conjunto de preocupações, dúvidas, interpretações e respostas de âmbito local e, sobretudo, respostas da própria escola, neste caso uma escola EB 2/3 integrada num Agrupamento, no âmbito de uma autonomia muito restrita e de uma “burocracia aumentada” (Lima, 2021).

Com a pandemia, o funcionamento das escolas passou a ser dominado pelo ritmo da urgência, tendo o Ministério da Educação assumido o comando de forma mais centralista. Se já antes a autonomia da escola era escassa, com a pandemia a sua margem de manobra ficou ainda mais limitada. Em todo o caso, tanto a nível central como a nível de escola, as crianças ficaram submetidas

a decisões tomadas exclusivamente pelos adultos, apesar de estas lhes serem destinadas e, como tal, lhes dizerem diretamente respeito. No contexto da pandemia, a tendência de colocar as crianças à margem dos processos de tomada de decisão exacerbou-se, não sendo respeitados direitos fundamentais, desde logo o ponto 1 do artigo 3º da Convenção sobre os Direitos da Criança referente ao “interesse superior da criança”, segundo o qual todas as decisões que digam respeito à criança, sejam elas de instituições públicas ou privadas de proteção social, de autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem ter plenamente em conta o ponto de vista das crianças.

Na investigação realizada procurei encarar as crianças como atores sociais, questionando uma tradição da pesquisa sobre as crianças que as considera objetos passivos da investigação e ignora a sua capacidade de agência social. No passado poucos estudos eram realizados a partir das perspetivas das crianças, sendo sobretudo a partir da década de 1980, com a emergência de uma nova sociologia da infância, que é reforçado o interesse pelo estudo da criança a partir do seu próprio campo e sob o seu ponto de vista (Postman, 1983; Jenks, 1990; Mayall, 1994; Qvortrup, Bardy, Sgritta, & Wintersberger, 1994; Corsaro, 1997; Lee, 1999; James, Jenks & Prout, 1998; Buckingham, 2000; Alanen, 2001; Christensen & Prout, 2004; Prout, 2005). Nas décadas posteriores, observa-se um crescente interesse, na literatura internacional e nacional, por estas perspetivas, considerando as crianças como atores sociais e políticos, sujeitos de direitos, competentes e com voz. Para tal muito contribuiu, também, a Convenção sobre os Direitos da Criança ao colocar na agenda internacional o interesse científico social e político pela criança. A criança como um agente não passivo, mas que age na sociedade, que intervém, que tem voz.

É neste enquadramento, considerando-se a criança como ator social, competente e com voz e enquanto sujeito de direitos que é reconhecida a importância de ouvir as crianças, conhecer as suas próprias perspetivas e não apenas o ponto de vista dos adultos sobre questões que as afetam e que lhes dizem diretamente respeito. Visando compreender o modo como elas vivem, sentem e agem nos seus novos quotidianos, em tempos de pandemia, pretende-se com esta investigação que as crianças se constituam como interlocutoras no processo de pesquisa, ainda que por via do inquérito por questionário.

A investigação insere-se no “paradigma interpretativo” (Bodgan & Biklen, 1994; Guba & Lincoln, 1994; Schwandt, 2006; Alves & Azevedo, 2010; Alvermann, & Mallozzi, 2010; Coutinho, 2015), procurando-se compreender um fenómeno com base no princípio ontológico de que as realidades são dependentes de um tempo determinado e de um contexto específico e também no “princípio epistemológico, segundo o qual o conhecimento sobre o objecto de investigação é construído concomitantemente com o conhecimento do próprio sujeito, à medida que o investigador vai

interpretando a realidade em análise” (Alves & Azevedo, 2010). À luz deste paradigma, o propósito da investigação é compreender como as pessoas experimentam o mundo, mais especificamente, captar o sentido que as crianças atribuem à sua experiência social cotidiana em tempos de pandemia. Inicialmente, o objetivo que tinha em mente era, especificamente, compreender como estariam as crianças a lidar com a “Escola em Casa”. Com o passar do tempo pareceu pertinente observar o fenômeno em três momentos distintos: final do 2º período, início do 3º período até ao desconfinamento e daí em diante, até final do ano letivo e período antecedente à pandemia.

Face à problemática e à opção de realizar a investigação a partir do campo de experiências da criança, e considerando o seu ponto de vista no duplo “ofício” de criança e de aluno (Chamborédon & Prévost, 1973; Sirota, 1993; Perrenoud, 1995; Sarmiento, 2000; Marchi, 2010), este projeto visa compreender o modo como as crianças (e estas na sua condição de alunos) percebem o seu quotidiano em tempos de pandemia, atravessado por situações de isolamento e distanciamento social e de confinamento, com destaque para as mudanças que ocorreram, e face ao aumento do tempo de permanência em casa e à passagem do ensino presencial para o ensino a distância ou, melhor dito, o ensino online de emergência.

À data em que foi declarado o “estado de emergência”, através do Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março, “com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública”, comecei a acompanhar mais de perto e a observar com um olhar mais atento a evolução da pandemia de COVID-19 e as suas implicações na escola onde sou professora. Interessava-me, especialmente, conhecer as perspetivas de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico em relação à pandemia – uma situação completamente nova que estavam a experienciar, com profundas alterações nos seus quotidianos e em relação à qual a informação era escassa, vaga e contraditória e o cenário dominado pela perplexidade e a incerteza.

Ao lidar com as repercussões da pandemia no quotidiano escolar, fui tomada por questões, dúvidas e inquietações sobre o modo como estariam os alunos destas idades, entre 10 e 15 anos, a lidar com a situação, desde o estado de emergência e o confinamento, à experiência do ensino presencial e online e a todo um conjunto de medidas no campo educativo dominadas pela urgência e a imprevisibilidade. Se a participação e o protagonismo das crianças, concebidas como atores sociais competentes e sujeitos de direitos, ainda estão longe de constituírem fatores relevantes da cultura escolar, com a pandemia e a azáfama gerada em torno da mesma deparei-me com o facto de elas nem sequer serem tidas em conta. Remetidas para o silêncio e a invisibilidade, aparentemente mais por efeito de uma representação ainda hoje dominante da criança-menor e ainda-não-cidadã/ão do que

de uma ação consciente e deliberada dos adultos decisores. A presente investigação teve origem, portanto, na vivência e observação direta e na reflexão sobre estes e outros fatores que despoletaram o interesse, e até a necessidade, de conhecer mais profundamente o modo como a pandemia tem afetado as crianças, a partir do seu próprio campo de experiências e percepções.

Perante uma realidade totalmente inesperada e arredados do espaço físico da escola, as questões iam-se acumulando: como estariam estas a lidar com a situação? O que se alterou nos seus quotidianos? Que mudanças advieram do ensino online e como foram experienciadas pelos alunos? A investigação procura imergir no contexto em que surgiu a pandemia, procurando deslocar a atenção da logística – que tem constituído uma das principais preocupações dos decisores escolares – para o campo das crianças e o modo como estavam a vivenciar o confinamento social, o ensino online, em suma, os seus novos quotidianos. As crianças são seguramente as mais afetadas com o fecho das escolas, não apenas por não terem a possibilidade de as frequentarem, mas também por não terem sido tomados em consideração os seus pontos de vista e, muito menos, os seus sentimentos e emoções. Portanto, a investigação tem como principal objetivo compreender as mudanças operadas nos quotidianos das crianças, à luz das suas próprias perspetivas, com enfoque no modo como estas percebem e refletem sobre os mesmos, com destaque para os seus tempos, espaços e atividades de trabalho escolar e de recreação.

### **3.3. A fase exploratória do estudo e a construção do primeiro questionário**

Numa fase inicial da investigação, de cariz exploratório, tive oportunidade de observar e ser interveniente não apenas no papel de investigadora, mas também enquanto professora e diretora de turma, uma vez que a escolha do *locus* de investigação recaiu sobre a escola onde desenvolvo a minha atividade docente. Nesta fase exploratória elaborei um primeiro questionário/formulário Google com 12 questões fechadas e uma última aberta<sup>41</sup>. Nessa altura foram abrangidos apenas alunos do 2º ciclo, com idades entre os 10 e os 12 anos. Tendo este primeiro instrumento preparado, entrei em contacto com o Diretor do agrupamento, a 7 de abril de 2020, solicitando a sua aprovação e autorização para implementar o projeto de investigação na escola onde sou professora.

A pesquisa exploratória tem uma função importante na investigação em ciências sociais (Stebbins, 2001; Swedberg, 2020). Embora por si só não seja uma garantia, ela pode ser “a alma de uma boa pesquisa” (Swedberg, 2020). Nesta fase da pesquisa, o duplo posicionamento, de professora e investigadora na escola onde leciono, permitiu uma observação, com caráter informal, que se revelou

---

<sup>41</sup> Anexo 4 – Inquérito por questionário 1.

muito útil na orientação da recolha de dados, usando, para além deste, outros instrumentos, com destaque para o inquérito por questionário, pretendendo-se analisar os dados estatisticamente.

Quando o presente estudo começou a ser idealizado estávamos a preparar o 3º período letivo e as inquietações reportavam ao modo como as crianças tinham lidado com aquele primeiro período pandémico, em que o impacto foi transversal a todos e em todo o mundo. Viveram-se tempos atribulados, na medida em que as famílias tiveram de reconfigurar toda a sua dinâmica e logística de modo a dar resposta à escola que, agora, se vivia em casa. Em conversas informais, os alunos falavam sobre o que mais gostaram de fazer nas “férias”, ou seja, no período de interrupção letiva. Do mesmo modo expressaram-no na questão aberta<sup>42</sup> do primeiro questionário – 1R - como aqui se transcreve a opinião dos respondentes 76 e 15:

“O que mais gostei de fazer nas férias foi poder passar mais tempo com a minha família, ter mais tempo para brincar e socializar. Também gostei de aprender mais e fazer jogos com a minha mãe sobre os temas dados apesar de ter tido umas férias mais curtas pois duas professoras não paravam de mandar trabalhos porque pensavam que as aulas à distância não se iriam realizar.” (1R-76)<sup>43</sup>

“O que eu gostei de fazer nestas férias foi: fazer puzzles com a família, jogar com amigos jogos online, cozinhar para a família. Tem sido bom estar em casa, mas para estudar preferia estar na escola.” (1R-15)

Tudo se passava dentro de casa, escola e trabalho, agora teletrabalho. Curiosamente, os alunos diziam que tinham gostado de passar mais tempo com a família e de terem tido mais tempo para brincar. Portanto, em relação à escola, as perspetivas dos alunos parecem ser diversas, mas complementares. Um aluno dizia que “tem sido bom estar em casa, mas para estudar preferia estar na escola”. Outro lamentava o facto de ter tido “umas férias mais curtas pois duas professoras não paravam de mandar trabalhos porque pensavam que as aulas à distância não se iriam realizar”.

Tendo decidido retomar os estudos de doutoramento e preparar a tese, procurei o Diretor do agrupamento para dar a conhecer esse meu propósito e a temática da investigação. Trocámos ideias sobre o modo como haviam decorrido as duas primeiras semanas, acerca das preocupações que pairavam em todo o mundo e, em particular, na escola. Concordámos que as crianças são as mais afetadas e, muito provavelmente, as menos ouvidas. Informei o Diretor que pretendia recorrer ao

---

<sup>42</sup> Anexo 5 – Respostas à questão aberta “O que gostei mais de fazer nas férias foi ... (escreve um pequeno texto)” pelos respondentes R ao 1º questionário 1Q

<sup>43</sup> Para cada questionário é atribuída a designação 1 ou 2 consoante é o primeiro ou segundo, a letra R reporta-se a respondente e a numeração corresponde à entrada no formulário google.

inquérito por questionário para conhecer as perspetivas das crianças sobre os seus quotidianos durante a pandemia e que necessitaria, para o efeito, da sua autorização e, naturalmente, dos pais e Encarregados de Educação (EE). O Diretor mencionou as parcerias do Agrupamento com instituições do ensino superior, que incluem projetos de investigação e que, atendendo a que a proposta que eu apresentava traria dados importantes para a monitorização, reflexão e planeamento interno, seria também uma mais-valia. Atendendo a que as crianças carecem de autorização para a participação no estudo, o Diretor lembrou que a mesma fosse enviada aos respetivos pais e EE, através dos Diretores de Turma (DT), via programa INOVAR<sup>44</sup>, visto ser este o meio oficial de comunicação eletrónica entre a escola e as famílias. Posteriormente enviei ao Diretor a mensagem<sup>45</sup> que seria facultada aos DT para enviarem aos pais e EE.

O inquérito por questionário foi efetuado em dois momentos, tendo sido elaborado e aplicado um questionário diferente em cada um desses momentos. Estando a concluir a elaboração do primeiro questionário e tendo recebido a autorização do Diretor relativa à mensagem que acompanharia o seu envio, entrei em contacto com seis DT, três do 5º ano e três do 6º ano, com os quais possuo uma boa relação institucional e que, desde logo, se mostraram disponíveis para colaborar. Fiz uma breve apresentação do projeto de investigação, explicitarei os objetivos do questionário que pretendia aplicar e referi que o mesmo seria precedido de uma mensagem explicativa previamente autorizada pelo Diretor. Clarifiquei que a mensagem para os EE deveria ser enviada pelo meio já referido de comunicação escola/família e que, no final da mesma, estaria o link de acesso ao questionário. Essa mensagem teria em si mesma o cunho de representar uma autorização para a participação do/a seu/sua educando/a uma vez que seriam o veículo de transmissão do mencionado link de acesso. Como mencionado a opção foi a de enviar um link para acesso ao questionário – devido à extensão do questionário, optou-se por não o colocar no corpo da mensagem do e-mail ou num anexo, mas facultar o link de acesso ao mesmo no e-mail endereçado aos Encarregados de Educação

Na mensagem frisei que estaria sempre disponível para qualquer questão que surgisse, razão pela qual o texto contém os meus contactos pessoais. Outra situação para a qual procurei, desde logo, alertar os DT foi de que, mesmo que os pais e EE permitissem a participação dos seus educandos os alunos não deveriam sentir-se obrigados a fazê-lo pelo que, também para esta situação, solicitei a colaboração dos DT. Pedi que abordassem a questão com a sua direção de turma e, caso os alunos tivessem recebido o link do seu EE, não deveriam sentir-se obrigados a responder, que a investigadora

---

<sup>44</sup> Software de Apoio à Gestão Integrada da Rede Escolar que integra valências nas áreas de alunos, de funcionários (docentes e não docentes), contabilidade, SASE e de património, permitindo uma real otimização dos recursos, com respostas rápidas e simples.

<sup>45</sup> Anexo 6: "Mensagem enviada aos Encarregados de Educação, via Diretor de Turma, através do Programa INOVAR".



tinha deixado claro que cada aluno deveria decidir se queria ou não participar no estudo. Esta mensagem foi reiterada quando, mais tarde, pedi aos DT que confirmassem junto dos seus alunos se teriam recebido o questionário.

Como nesta fase inicial o objetivo era obter dados junto de alunos do 2º ciclo e a escola tem 18 turmas deste nível de ensino, considerei que um terço seria adequado. Nesse sentido, enderecei o convite a seis DT. A escolha do grupo de alunos (turmas) deveu-se única e exclusivamente à boa relação que eu mantinha com os respetivos DT, a qual fazia antever a disponibilidade dos mesmos para colaborar em diversas questões logísticas. Para tal, explicitiei junto dos mesmos os objetivos da investigação, os procedimentos a adotar com os EE, com os alunos, retorno de alguma observação tanto por parte de uns como por outros e, inclusivamente, do próprio DT.

Estes contactos e solicitações decorreram durante a primeira semana do 3º período letivo, finda a qual entrei em contacto com a Associação de Pais/ Encarregados de Educação (APEE) para dar conhecimento do projeto e referir a possibilidade de o divulgarem junto dos seus associados. A associação mostrou-se satisfeita com a iniciativa tendo-a partilhado e, inclusivamente, mais tarde, viria a realizar um inquérito com o objetivo de “Recolher a opinião de pais e encarregados de educação sobre a implementação do Plano de Ensino à Distância na Escola” ao qual faremos alusão mais adiante.

Sexta-feira, 13 de março de 2020, seria o último dia na escola do ano letivo para a grande maioria dos alunos, em todo o país. De um dia para o outro, as crianças viram as suas vidas privadas da escola, da rua, da família, dos amigos. Como anteriormente mencionado, o segundo período letivo terminaria em duas semanas<sup>46</sup>. Quase de imediato surgiram questões acerca do confinamento e, especialmente, sobre o modo como as crianças estariam a encarar a situação, sem rua e com escola via Internet. Naturalmente que o caminho passava por ouvir as crianças, procurar compreender o modo como lidaram com o ensino online, se lhes tinha restado tempo para brincar ou mesmo como viveram um “período de férias” em pleno confinamento. Foi esse o propósito do primeiro inquérito por questionário (Anexo 4).

Com este primeiro questionário pretendia-se conhecer as perspetivas dos alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, sobre como tinham sido os seus dias de quarentena, de 13 a 27 de março, que correspondia ao fim do 2º período letivo. As doze questões incidiam nos seguintes aspetos: as tarefas escolares que realizaram nas diferentes disciplinas e o tempo de trabalho que as mesmas lhes exigiram; os recursos digitais (computador, tablet, smartphone) que tinham disponíveis para a realização dessas tarefas; se gostavam de realizar as tarefas escolares com recurso às

---

<sup>46</sup> O trimestre que decorria era o segundo e terminaria a 27 de março de 2020, exatamente duas semanas após o encerramento das escolas.

tecnologias digitais; se tinham alguém que os apoiasse no “ensino a distância”; se tinham tempo para brincar todos os dias e quantas horas dedicavam à brincadeira; quais eram essas brincadeiras; que tipo de atividades realizaram durante essas duas semanas, nomeadamente, tocar um instrumento musical, fazer jardinagem, ajudar nas tarefas de casa, cozinhar, etc.; e finalmente, um item de resposta aberta: “o que mais gostei de fazer nas férias foi...”.

Os alunos que responderam ao primeiro questionário referiram que o que mais gostaram de fazer nas férias foi: “*Ir à quinta dos meus avós*” (1R-9), “*Passear com os meus pais e o meu cão*” (1R-16), “*Ir à rua quando podia*” (1R-58), “*Poder ir à rua uma vez que vivo numa vivenda*” (1R-65), “*Sair para andar de bicicleta*” (1R-87), “*Andar na rua*” (1R-98) e “*Ir à rua*” (1R-99), “*Ir andar de bicicleta ou andar na rua*” (1R-100).

Importa esclarecer que a maioria das escolas em Portugal – ensino obrigatório/ 12º ano - funciona por trimestres, tradicionalmente intervalados com interrupções letivas, vulgo “férias”, nas épocas de Natal e Páscoa. Quando as escolas encerraram estava-se a duas semanas de terminar o 2º período letivo e estas foram geridas com base em orientações, propostas, diretivas, etc., fazendo com que a urgência se tenha concentrado no contato com alunos e EE e em facultar-lhes tarefas, por e-mail, nas diferentes disciplinas. O Ministério da Educação emanou diretivas para o 3º período que foram trabalhadas na interrupção da Páscoa levando a que os dias previstos para o seu arranque (14 a 17 de abril) fossem utilizados para a articulação, programação e organização do mesmo, tendo-se iniciado as aulas, efetivamente, a 20 de abril de 2020. Os professores não pararam – ou, como é dito na linguagem corrente, não tiveram “férias” – e o mesmo é dito pelos alunos. Não tiveram férias, pois, na verdade, estavam em pleno *confinamento*.

“Não podemos chamar de férias a uma epidemia, a qual nos obrigou a estar em casa fechados e a estudar. Achar que isso são férias... Por favor, tenham mais respeito com as crianças.” (1R- 53 e 54)<sup>47</sup>

“Fazer as tarefas dos meus professores e a RTP memória.” (1R-83)

“Descansei dos trabalhos todos que mandam por e-mail.” (1R-80)

No que concerne à preparação dos questionários, a comunicação por meios digitais não foi uma realidade imediata, na medida em que, nem em termos logísticos nem no que respeita ao domínio da tecnologia, existiu igualdade de acesso e de uso, criando-se, assim, dificuldades de contacto por videoconferência com os alunos potenciais participantes na investigação. Numa primeira

---

<sup>47</sup> Respostas dadas à questão aberta do 1º questionário por inquérito “*O que gostei mais de fazer nas férias foi ... (escreve um pequeno texto)*” dadas pelos respondentes (R) 53 e 54, presumivelmente, irmãos uma vez que são exatamente iguais.

fase, de cariz exploratório, foi realizado um inquérito por questionário aos alunos do 5º e 6º ano, como acima explicitado. Simultaneamente, mantive conversas informais<sup>48</sup> com três dos Diretores de Turma que estavam a colaborar comigo no processo de recolha de informação junto dos encarregados de educação. Enquanto este questionário esteve disponível para ser respondido fui refletindo sobre os dados que ia recebendo e perspetivando quais as questões levantadas e o que poderia ser equacionado a partir da leitura dos mesmos. Tanto o primeiro questionário (IQ 1) como as conversas informais com alunos, professores e, especialmente, diretores de turma, e pais e encarregados de educação, tiveram um caráter exploratório e, como tal, estiveram na base da construção do segundo questionário que seria o instrumento principal de recolha de dados: o inquérito por questionário 2<sup>o</sup>, online, (IQ 2), com recurso ao formulário disponibilizado pela Google Forms.

Neste segundo questionário o intervalo de idades foi alargado para abarcar todos os alunos da escola (2º e 3º ciclos), entre 10 e 15 anos de idade. O questionário foi submetido a um pré-teste<sup>50</sup> para se aferir da sua pertinência e clareza. Este questionário esteve disponível de 27 de maio a 3 de julho tendo sido obtidos cerca de 32%<sup>51</sup> de respostas do total de alunos a frequentar a escola. Com o decorrer do tempo pareceu pertinente observar três momentos distintos: até ao encerramento das escolas, a 13 de março de 2020, do início da escola em casa<sup>52</sup> até ao desconfinamento e, daí em diante, até final do ano letivo.

### 3.4. A construção do segundo questionário

A COVID-19 mudou a vida das pessoas. Gostaríamos de perceber que alterações ocorreram no teu dia a dia, atendendo ao que fazias antes da pandemia, ao que fizeste no período de distanciamento social e ao que fazes agora com o desconfinamento e a possibilidade de ir à rua, com os devidos cuidados.

Este pequeno texto introdutório foi inserido no topo do segundo questionário (Anexo 8). O instrumento foi desenhado de modo a abarcar os dois momentos referidos. Isolamento social, de 13 de março a 4 de maio; Desconfinamento, de 4 de maio em diante; e Antes da Pandemia, até 13 de março de 2020. Foi, pois, definida uma periodologia que corresponde à evolução da pandemia e às suas implicações na vida escolar. Pretendia-se compreender os quotidianos e as mudanças ocorridas

---

<sup>48</sup> Anexo 7: “Conversas informais, o sentir de três Diretores de Turma”.

<sup>49</sup> Anexo 8: “Inquérito por questionário 2 – IQ 2”.

<sup>50</sup> Apesar disto ainda se registaram três opiniões, no espaço aberto para comentários, acerca da extensão do questionário, como veremos.

<sup>51</sup> Do mesmo modo, os alunos do 3º ciclo somavam 391, perfazendo um total de 790 alunos.

<sup>52</sup> Como veremos, a designação de E@D, surge apenas durante a interrupção letiva que mediou o 2º do 3º período.

atendendo a duas dimensões de análise, uma dada pelos modos de comunicação e uma outra pela linha do tempo. Para além de procurar compreender de que modo os quotidianos estariam modificados, também se incluiu uma secção para perceber que mudanças tinham ocorrido com o “ensino em casa”. Deste modo o questionário é apresentado aos alunos aludindo aos três momentos em análise: do fecho das escolas até ao início do desconfinamento, durante o período de desconfinamento e o que faziam antes da pandemia.

Segundo Jansen *et al.* (2007, p. 2) o inquérito por questionário online encaixa-se nos electronic surveys atendendo a que o computador assume um papel fundamental, quer no que respeita à sua distribuição, quer no que à recolha de dados respeita uma vez que a acessibilidade ao inquérito se encontra facilitada pela ponte que a internet permite entre o investigador e os respondentes (Green, 1995). Na verdade, além de outros argumentos, o teto criado pelos tempos em que se estava a viver, primeiras semanas da pandemia, foi o impulsionador, constituindo-se, o online, como “a” via para fazer circular a informação. E isto aplica-se tanto para este particular como para a esmagadora maioria da comunicação. Deste modo optei pelo meio de comunicação oficial utilizado no Agrupamento – e-mail institucional - e pelo Formulário da Google que permite o armazenamento dos dados na Drive. Na construção do inquérito foram criadas condições para que não ficassem questões sem respostas, obrigando a que todas elas fossem de resposta obrigatória excetuando a questão aberta no final do questionário. O formulário da Google permite, ainda, que os dados sejam extraídos no formato xls que permite o tratamento de dados com recurso à página de trabalho/cálculos do Excel.

Como já mencionado, foi com a observância dos resultados do primeiro inquérito que foi elaborado um segundo, com o objetivo de compreender o que mudou na vida das crianças nos referidos períodos de tempo, criando-se ao mesmo tempo uma entrada para conhecer o modo como lidaram com o ensino a distância, novamente com perguntas fechadas, finalizando, mais uma vez, com uma questão aberta<sup>53</sup>, desta feita de resposta totalmente livre.

Nas questões abertas é deixado espaço para respostas livres, estas permitem ao inquirido opinar acerca do que entender podendo aumentar a dificuldade de tratamento uma vez que só poderá ser realizada uma categorização a posteriori para análise dos dados.

Embora já tivesse tomado conhecimento, na fase exploratória da investigação, e mais especificamente com a aplicação do primeiro questionário, de que a recolha de respostas não era uma tarefa fácil – no final das duas primeiras semanas possuía 23,13% de respostas e, após quatro semanas, 24,3% – não “fechei” o primeiro questionário enquanto preparava o segundo. No final da

---

<sup>53</sup> Anexo 9: “Respostas à Questão Aberta – Questionário 2”.

quarta semana solicitei aos DT que lembrassem aos seus alunos que era importante o preenchimento do questionário, embora não tivesse um caráter obrigatório. Encerrei a entrada de respostas ao primeiro questionário após a entrada do 103º respondente, que fez 25,8% do universo de alunos do 2º ciclo.

Quanto ao segundo questionário, foi respondido entre 27 de maio e 3 de julho, uma semana após o final das aulas, tendo sido obtidos cerca de 32%<sup>54</sup> de respostas do total de alunos a frequentar a escola (2º e 3º ciclos do ensino básico). Também neste caso, e de modo a obter o maior número de respostas, foi enviado um e-mail a reforçar o pedido de colaboração que, pode tornar-se uma estratégia eficaz tanto sendo utilizada algum tempo após o envio do pedido de colaboração (Graeml e Csillag, 2008) como antes de terminar o prazo para o preenchimento do inquérito (Thayer-Hart *et al*, 2010). Este questionário foi disponibilizado a 12 diretores de turma: os seis DT do 2º ciclo que já tinham colaborado no primeiro, e agora mais seis DT do 3º ciclo, seguindo o mesmo critério, ou seja, o contacto facilitado pelas amistosas relações institucionais. No total, correspondia a 3 DT por ano de escolaridade no 2º ciclo e a 2 DT, por ano, no 3º ciclo. Embora o 3º ciclo seja constituído por três anos de escolaridade – 7º, 8º e 9º ano – o total de turmas é, igualmente, 18.

Este segundo questionário é composto por questões fechadas e uma aberta, no final, tendo sido utilizada uma escala – Discordo Totalmente; Discordo; Nem Concordo Nem Discordo; Concordo; Concordo Totalmente – para que os alunos expressassem o seu grau de concordância em relação a várias proposições. As duas primeiras questões fechadas referem-se à idade e sexo. Na terceira pergunta-se se têm irmãos e quantos. Os quatro blocos de questões seguintes incluem vários itens (proposições), respetivamente, 28, 49, 48, 12. O questionário termina com um espaço de resposta aberta: “Se tiveres alguma ideia a acrescentar ou sugestão a fazer, podes escrever nestas linhas” (Anexo 9).

Previamente à disponibilização do questionário, este foi sujeito a um pré-teste, tendo em vista a possibilidade de introduzir ajustamentos e melhorias. Para isso, o questionário foi facultado a três alunos, com idades de 10, 12 e 14 anos. Antes de o fazer, contactei telefonicamente os respetivos Encarregados de Educação para apresentar o projeto de investigação e solicitar a colaboração dos seus educandos para aferir acerca da validade do questionário que pretendia aplicar. Isto é, se as questões estariam claras e se haveria algum comentário ao mesmo que contribuísse para a sua adequação e melhoria. Na realização do pré-teste verificou-se que, efetivamente, o mesmo apresentava uma questão indevidamente colocada: a questão relativa à prática de atividade física, através do acompanhamento

---

<sup>54</sup> Do mesmo modo, os alunos do 3º ciclo somavam 391, perfazendo um total de 790 alunos.

das aulas de Educação Física emitidas no “Estudo em Casa”. Esta atividade estava prevista nos três momentos em análise, Isolamento Social, Desconfinamento e Antes da Pandemia, mas só poderia ser colocada após a pandemia, e não antes, uma vez que o “Estudo em casa” só surgiria a 20 de abril de 2020, pelo que se procedeu ao ajuste, retirando esta entrada.

Na aplicação do pré-teste não foram registadas opiniões acerca do mesmo, contudo, elas surgiram aquando da aplicação do questionário:

“Este questionário é muito completo, elaborado e também muito extenso.” (2R-6)<sup>55</sup>

“Fazer menos perguntas.” (2R-46)

“Demasiadas perguntas, fiquei um pouco cansado a meio.” (2R-124)

Para este questionário optou-se por alargar a investigação a todos os alunos da escola, o que implicou um intervalo de idades<sup>56</sup> entre os 10 e os 15 anos. Mas outras questões também foram equacionadas, como o sexo, abrindo mais duas hipóteses de resposta, além das contempladas na referida escala: “*prefiro não responder*” ou ficar em “*branco*”. Uma vez que surgiria a variável de resposta relativa a “*brincar sozinho*” pareceu igualmente pertinente questionar acerca da existência de irmãos até porque, na questão aberta do primeiro questionário, várias foram as referências aos irmãos:

“Eu gostei bastante de ter tempo para conversar com os meus irmãos porque os meus pais não estavam em teletrabalho.” (1R-18)

“Ir a praia brincar na areia com o meu irmão e divertir-me com a minha família.” (1R-68)

“Ajudar a esconder os ovos, brincar com as minhas irmãs e ter um descanso.” (1R-81)

“Ir ao quintal da minha avó brincar com a minha cadela e com o meu irmão.” (1R-86)

“Também gostei de jogar alguns jogos no computador com o meu irmão.” (1R-84)

Foram também incluídas as entradas *madrasta* – *Brinquei com a mãe (ou madrasta)* e *padrasto*: *“Brinquei com o pai (ou padrasto)”*. Na verdade, na questão aberta do segundo

---

<sup>55</sup> Recorda-se que 2R refere-se a respondente do 2º inquérito e que o número corresponde à entrada da mesma, ou seja, o 18º respondente do 1º inquérito está representado por (1R-18)

<sup>56</sup> O questionário previa a entrada de outras idades, mas esta opção não foi preenchida, daí que a referência mencione apenas o intervalo entre os 10 e os 15 anos na apresentação desta investigação.

questionário, os registos foram no sentido de “família”: “(...) *Tenho saudades dos meus amigos e de estar com a minha família.*” (2R-170).

### 3.5. A análise documental

Com a pandemia COVID-19, o funcionamento das escolas passou a ser dominado pelo ritmo da urgência, tendo o Ministério da Educação assumido o comando de forma centralista. Se já antes a autonomia da escola era escassa, com a pandemia a sua margem de manobra ficou ainda mais limitada. A escola recebeu diretivas no sentido de se adaptar e responder a todo este conjunto de circunstâncias que, naturalmente, se repercutem no quotidiano dos alunos. No Agrupamento de escolas onde se desenvolve a investigação, como certamente em todas, foram tomadas iniciativas para dar resposta às orientações da tutela. Os professores foram recebendo centenas de missivas, no e-mail institucional, por parte do Diretor, Subdiretor e adjuntos do diretor; da coordenação dos Diretores de Turma (CDT), dos subcoordenadores, dos responsáveis pela área da Formação e da Biblioteca escolar. Além destas trocas de e-mails houve diversos contactos realizados por telefone e redes sociais tanto entre os professores como entre professores e alunos, e ainda entre Diretores de Turma (DTs) e Encarregados de Educação (EE).

Em todo o caso, tanto a nível central como a nível de escola, as crianças ficaram submetidas a decisões tomadas exclusivamente pelos adultos, apesar de lhes serem destinadas e, como tal, lhes dizerem diretamente respeito. No contexto da pandemia, a tendência de colocar as crianças à margem dos processos de tomada de decisão exacerbou-se, não sendo respeitados direitos fundamentais, desde logo o ponto 1 do artigo 3º da Convenção sobre os Direitos da Criança referente ao “interesse superior da criança”, segundo o qual todas as decisões que digam respeito à criança, sejam elas de instituições públicas ou privadas de proteção social, de autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem ter plenamente em conta o seu superior interesse.

Entre os documentos analisados<sup>57</sup>, incluem-se comunicações, discursos e Decretos da Presidência da República (PR); iniciativas e recomendações da UNESCO; comunicados e orientações da Direção Geral da Saúde (DGS); normativos da Assembleia da República (AR) e dos Conselhos de Ministros; comunicados e orientações do Ministério da Educação (ME) e da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE); orientações, esclarecimentos e diretivas ao nível do Agrupamento de Escolas (AE), sem ignorar a imensa quantidade de mensagens recebidas via e-mail, revelando a turbulência de medidas políticas e organizacionais em tempo de pandemia. Efetivamente,

---

<sup>57</sup> A este propósito consultar o Anexo 10: “Normativos legais produzidos, no âmbito da pandemia covid-19, com implicações na área da educação”.

foram analisados todos os e-mails recebidos na minha conta institucional de correio eletrónico e, sempre que possível, fazendo o cruzamento com os normativos legais que norteiam a atuação dos docentes e, por conseguinte, a escola que se faz em casa, online.

De assinalar, ainda, que foram recolhidos textos<sup>88</sup> redigidos pelos alunos, embora não tenham sido objeto de uma análise sistemática. Esses textos foram escritos no seguinte contexto: o 3º período letivo, em vez de começar a 14 de abril, iniciou a 20, para os alunos, uma vez que os primeiros dias foram destinados à preparação do Plano de Ensino à Distância, por parte dos professores. Para que os alunos não ficassem sem tarefas escolares no período de 14 a 17 de abril de 2020 (3ª a sexta-feira) – o que revela uma obsessão, ainda que interiorizada por efeito de um clima criado por discursos e políticas a um nível macro, de âmbito nacional e global – com a plena ocupação dos alunos, mesmo em tempo de pandemia – os professores de Português lançaram um “desafio”, em todas as turmas, no sentido de os alunos se expressarem relativamente ao momento que se vivia: *“Tenho estado em casa e não tenho ido à escola. Do que tenho sentido mais falta...”*

Figura 1 - Tarefa de Português para os primeiros dias do 3º período

**Bom dia, meninos!** 😊

**Bom início de 3º Período!**

**Vamos começar as nossas tarefas deste novo período letivo com um pequeno texto.**

Lê os seguintes parágrafos e continua o texto. Dá um título ao teu texto. Deves escrever entre 80 a 100 palavras.

Atenção à pontuação, ortografia e parágrafos.

Podes fazer no caderno e tirar fotografia ou fazer no computador. Posteriormente, descarrega o teu ficheiro na Classroom.

Título:

---

Tenho estado em casa e não tenho ido à escola.  
Do que tenho sentido mais falta

A professora de Português 😊

<sup>88</sup> Anexo 11: “Tarefa de Português para os primeiros dias do 3º período”.



Solicitei a colaboração da DT3<sup>99</sup> no sentido de me facultar textos de variadas turmas e sem identificação de modo a que não seja possível identificar a autoria dos textos que passarei a transcrever e que espelham bem como os alunos estavam a viver aqueles momentos. Uma vez que os textos foram realizados entre 14 e 17 de abril e posteriormente foram analisados para apreciação, sem classificação, por parte das professoras da disciplina de português apenas tive acesso a eles em meados do mês de maio. De mencionar que também estes textos (Anexo 11) ajudaram à elaboração do segundo inquérito por questionário.

*“Do que eu tenho sentindo mais falta é dos meus amigos, dos meus professores, das aulas de português, matemática, EV e ET, inglês, ciências naturais, educação física e história geografia de Portugal. O que eu fiz na quarentena foi: jogar, fazer exercício físico, gravar vídeos para o “tik tok”, ver vídeos e ver séries. Esta foi a minha quarentena !!!”* (Aluno 1)

*“O que sinto mais falta são dos almoços que tinha e de ver os meus amigos. E o que sinto menos falta é de não ter de vestir calças de ganga e cintos. Neste tempo de férias sem poder ter contacto com outras pessoas, tenho estado a fazer exercício físico todas as manhãs, também tenho tentado que o meu horário de sono não mude. A quarentena tem sido divertida em certas maneiras, como por exemplo estar sempre de fato de treino, e poder fazer coisas que antes não tinha tempo.”* (Aluno 2)

*“Do que tenho sentido mais falta era dos meus colegas e dos amigos da escola e também tenho muitas saudades dos meus professores. E gostaria muito de voltar a ter aulas”* (Aluno 3)

*“Do que tenho sentido mais falta: Eu tenho sentido muita falta de todos os meus amigos; rir por tudo e por nada; ir quase todos os dias à escola; ver as pessoas que mais gosto quase todos os dias; festas de pijama; falar com as pessoas pessoalmente; sair à rua; ter uma vida minimamente normal; da família que não vive comigo; ter uma páscoa normal; andar de metro; ficar sozinha em casa; andar sozinha na rua; não desinfetar as mãos sempre que toco em alguma coisa; não dar os parabéns uma pessoa muito importante por vídeo chamada e estudar na biblioteca com amigos.”* (Aluno 4)

---

<sup>99</sup> Na fase exploratória procedi a conversas informais com os 3 DT (Anexo 7) que colaboraram na aplicação do 1º questionário. Deste modo foi atribuído a cada a designação numérica precedida do acrónimo DT1, DT2 e DT3.

*“Tenho ficado em casa e não tenho ido à escola. Também não tenho visto a minha família e ido à rua. Do que tenho sentido mais falta é de estar com os meus amigos e a família e poder sair no fim-de-semana, brincar ao ar livre. Depois de a pandemia acabar vou estar com a minha família e poder respirar ar puro. Agora vamos habituar-nos a trabalhar em casa e no computador, vão ser tempos difíceis mas vamos ter de superar a pandemia e tornar o impossível em possível sempre com a ajuda dos pais e professores.” (Aluno 5)*

Em termos escolares, e para efeitos deste estudo, definiu-se uma cronologia que norteará a análise documental: até 13 março de 2020, que corresponde ao encerramento das escolas, ao último dia de aulas na escola; entre 13 março e 14/20 abril, isto é, desde o encerramento das escolas e início do 3º período com o ensino online até ao desconfinamento; e período entre 4 maio e final ano letivo, data em que se inicia o desconfinamento, até ao encerramento do ano escolar. É esta análise que se apresenta no capítulo seguinte, ao qual se seguirão dois capítulos dedicados à apresentação dos dados recolhidos através do inquérito por questionário.

## CAPÍTULO 4 – A TURBULÊNCIA DAS MEDIDAS POLÍTICAS EM TEMPO DE PANDEMIA: ANÁLISE DOCUMENTAL

Em 31 de dezembro, o Escritório da Organização Mundial da Saúde (OMS) na China recolheu informações sobre casos de pneumonia viral em Wuhan (WHO, 2020a). Cinco dias antes da missão da OMS a Wuhan, a organização emitiu um comunicado dizendo que as evidências sugeriam transmissão de humano para humano (WHO, 2020b). Não demorou muito a que o Comité de Segurança da Saúde da UE realizasse a sua primeira reunião sobre o surto de COVID-19 em Wuhan, no dia 17 de janeiro de 2020 (European Commission, 2020). Em poucos meses, a propagação do vírus COVID-19 levou ao encerramento das fronteiras normalmente abertas para viagens entre os países da região europeia. O mundo encontrava-se em estado de emergência (WHO, 2020a, 2020b).

Tendo em linha o que se passava a nível internacional, o país alinou estratégias de atuação para fazer face à pandemia. Nessa medida muitas foram as implicações ocorridas na vida da população e, em particular, nas escolas e na vida dos alunos. Na sequência destes acontecimentos, a escola recebeu diretivas no sentido de se adaptar e responder a todo este conjunto de circunstâncias que, naturalmente, se repercutem no quotidiano dos alunos. No Agrupamento de escolas onde se desenvolveu a investigação, como certamente em todas, foram tomadas iniciativas para dar resposta às orientações da tutela. Os professores foram recebendo as anteriormente mencionadas missivas, no seu e-mail institucional, por parte desde o Diretor ao responsável pela Biblioteca escolar. Recordo que, além destas trocas de e-mails ocorreram diversos contactos realizados por telefone e redes sociais desde professores a alunos, DT e EE. Para dar uma imagem do que se procurará transmitir neste capítulo, adianto que, pessoalmente, entre a data do primeiro e-mail sobre a pandemia – a 27 de fevereiro de 2020 e o encerramento de tarefas, relativas a esse ano letivo, a 14 de julho de 2020 – recebi 963 e-mails de origem e 831 em respostas à origem, numa média de 13 e-mails por dia/sete dias por semana. A título de exemplo, o seguinte excerto, retirado das notas de campo, mostra a tensão vivida naquele período: “É difícil. Requer muito trabalho, uma dedicação mais do que a 100%, é uma dedicação plena. Sem horários, e sacrificando de tudo, inclusivamente a saúde física e mental da própria pessoa. É algo para o qual os professores não estavam preparados.” (DT2, Nota de campo: conversas informais 15, abril, 2020)

De modo a enquadrar o contexto vivido no período a que se reporta o presente estudo procedeu-se à análise documental das fontes que estiveram na sua génese e às quais nos referimos anteriormente e que são provenientes da PR; da UNESCO; DGS; da AR e dos Conselhos de Ministros;

do ME e da DGEstE; do AE. Para o efeito procedeu-se à elaboração de uma grelha com os normativos legais produzidos e os seus destaques (Anexo 10).

Com vista a proporcionar uma leitura esclarecida, relativa a algumas designações que serão mencionadas, julgo pertinente apresentar uma breve explicação de noções como “Estado de Alerta”, “Estado de Emergência” e “Estado de Calamidade”.

O Estado de Alerta e a situação de contingência podem ser declarados a nível local, circunscrito a uma parcela do território nacional e, nesse caso, pode ser o Presidente de Câmara a declarar ou caso abranja todo o território nacional, cabe ao Ministro da Administração Interna a declaração. O país esteve em estado de Alerta de 13 a 18 de março.

O Estado de Emergência é um estado excecional previsto na Constituição da República Portuguesa que é deliberado na Assembleia da República (AR) a pedido do Presidente da República (PR), ouvido o Governo. É, pois da iniciativa do PR que entrega um Decreto à AR pedindo que delibere sobre o estado de emergência, com a sua fundamentação e as suas balizas, isto é, os direitos que podem ser excecionados/restringidos. Depois o Governo, após aprovar esse Decreto, legisla com base nessas balizas, por exemplo se o recolher obrigatório está previsto nas balizas o Governo vai indicar em que circunstâncias dia/hora. Portanto, o Governo regulamenta o Estado de Emergência autorizado pelo Presidente da República e pela Assembleia da República. Aplicável por períodos de 15 dias, o Estado de Emergência foi declarado e posteriormente prorrogado duas vezes<sup>60</sup>. Portugal esteve em Estado de Emergência entre as 00h00 de 22 de março e as 23h59 de 3 de maio.

O Estado de Calamidade pressupõe a necessidade de serem adotadas medidas de carácter excecional e temporárias relativas à pandemia. É da competência do Governo e assume a forma de resolução do Conselho de Ministros. O País entra em Estado de Calamidade a 4 de maio mantendo-se até 26 de junho. A partir desta data o país encontra-se a três velocidades, calamidade, contingência e alerta, dependendo da situação local. No caso de Lisboa a situação de calamidade prolongou-se até final do 3º período letivo.

A Área Metropolitana de Lisboa entra em estado de contingência, por Resolução do Conselho de Ministros n.º 55-A/2020, a 31 de julho, prolongando-se até às 23h59 de 14 de agosto, enquanto o resto do país permanecia em Estado de Alerta, com prorrogação até 31 de agosto, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2020 de 14 de agosto.

---

<sup>60</sup> Nas datas posteriores ao presente estudo foram declarados mais Estados de Emergência, à data da redação da Tese o panorama nacional encontra-se comprometido com a chegada de uma nova variante do vírus e com o crescente aumento de número de infetados.

#### 4.1 O país e a escola em três estados: alerta, emergência e calamidade

Em março de 2020, prepara-se em Portugal um plano específico para fazer face ao novo Coronavírus – Plano Nacional de Preparação e Resposta à Doença por novo coronavírus (COVID-19) –, o qual é divulgado pela Direção-Geral da Saúde (DGS) no dia 9 de março de 2020.

“O Plano Nacional de Preparação e Resposta para a doença por novo coronavírus (COVID-19) é uma ferramenta estratégica de preparação e resposta a uma potencial epidemia pelo vírus SARS-CoV-2. Este Plano tem como referencial as orientações da Organização Mundial da Saúde e do Centro Europeu de Prevenção e Controlo de Doenças, sendo o documento de referência nacional no que respeita ao planeamento da resposta a COVID-19” (DGS, 2020, p. 1)

Uma semana depois, a Direção Geral de Saúde (DGS) redobra, nas suas recomendações, a higienização das mãos, o mesmo quando se trata de manusear alimentos bem como nas limpezas de casas de banho. É introduzida a sugestão de utilização de uma solução à base de álcool (22 fevereiro) assim como se acrescentam cuidados a ter com os olhos, o nariz e a boca com as mãos sujas ou contaminadas com secreções respiratórias.

A primeira informação oficial que chega ao Agrupamento onde se desenvolveu a presente investigação é o comunicado 004/2020 da DGS, datado de 23 de fevereiro, cujo teor reporta à chegada de pessoas oriundas de uma área considerada afetada: “As pessoas regressadas de uma área afetada devem estar atentas ao surgimento de febre, tosse e eventual dificuldade respiratória.”

Este comunicado chegou aos professores a 27 de fevereiro e, logo no dia seguinte, surge nova informação, 005/2020 DGS, onde é feita a primeira referência às escolas:

“Às crianças, jovens e adultos que regressem de uma área com transmissão comunitária ativa do novo coronavírus, como o Norte de Itália, China, Coreia do Sul, Singapura, Japão ou Irão, a Direção-Geral da Saúde informa que à data, seguindo orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), não existe recomendação para evicção escolar ou profissional, ou necessidade de isolamento. No entanto, aconselha-se, nos próximos 14 dias (...)”

No mesmo dia, a Direção-Geral do Estabelecimentos Escolares (DGEstE) faz chegar às escolas uma recomendação no sentido de se ponderar as visitas de estudo fora do país e, em particular, a áreas infetadas:

“a DGESTE aconselha a ponderação sobre a oportunidade e conveniência de se realizarem visitas de estudo e outras deslocações ao estrangeiro, em particular a países ou a zonas com maior incidência de casos de infeção”.

Portugal ainda não tinha nenhum caso confirmado de infetado com a doença quando se sabe que o escritor Luís Sepulveda, dias depois de ter estado no Norte de Portugal, Póvoa de Varzim, é diagnosticado com COVID-19, a 1 de março. Na sequência, a DGS emitiu um comunicado em procura dos “contatos próximos” do escritor.

O primeiro caso diagnosticado com COVID-19, em Portugal, acontece a 2 de março e a partir daí começam a surgir mais casos, na sua maioria na zona Norte. Verifica-se que existe uma circunscrição de casos identificados em Felgueiras e Lousada, o que leva a DGS a apoiar o encerramento preventivo de todas as escolas dessas localidades. Foi a 5 de março de 2020 que foi encerrada a primeira escola, em Portugal, devido à pandemia.

Com o consenso entre as Autoridades de Saúde a nível nacional, regional e local, além do encerramento dos estabelecimentos escolares, também se procedeu à suspensão da atividade dos estabelecimentos de lazer/culturais e de utilização pública.

Com os olhos postos no que se passa no mundo, o Gabinete da Ministra da Saúde, por Despacho n.º 3219/2020 de 11 de março de 2020, procede à “Aquisição imediata, por todas as unidades hospitalares do Serviço Nacional de Saúde e do Ministério da Saúde, dos medicamentos, dispositivos médicos e equipamentos de proteção individual, para reforço dos respetivos stocks em 20 %”. E, efetivamente, nesse dia 11 de março de 2020, a OMS declara a doença de COVID-19 como pandemia. Pode ler-se<sup>61</sup> na página eletrónica da UNESCO:

*“Decisão foi anunciada pelo diretor-geral da OMS, Tedros Ghebreyesus, em Genebra; mundo já tem mais de 118 mil infeções com 4.291 mortes, a maioria na China, onde a doença surgiu; covid-19 está presente agora em 114 países; é a primeira vez que uma pandemia é decretada devido a um coronavírus.”*

O ministro da Administração Interna, em resposta à declaração de pandemia e considerando as palavras do diretor-geral da OMS<sup>62</sup>, “convocou todos os dias os países a tomar medidas urgentes e

<sup>61</sup> Fonte: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>, acessido a 20 janeiro 2021.

<sup>62</sup> Fonte: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline#!>, acessido a 20 janeiro 2021.

agressivas” e declara o *Estado de Alerta*<sup>63</sup> a 13 de março. O encerramento de todas as escolas em território nacional acontece a 16 de março de 2020.

Os números não param de aumentar e, dados os registos de casos de infetados em Ovar, é aí instituída uma cerca sanitária a 18 de março de 2020.

Ao Estado de Alerta, declarado a 13 de março, seguiu-se o Estado de Emergência<sup>64</sup> decretado pelo Presidente da República no dia 18 de março, “com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública”<sup>65</sup>. Entre várias restrições consideradas necessárias para reduzir o risco de contágio e executar as medidas de prevenção e combate à epidemia, é incluído “o confinamento compulsivo no domicílio ou em estabelecimento de saúde, o estabelecimento de cercas sanitárias, assim como, na medida do estritamente necessário e de forma proporcional, a interdição das deslocações e da permanência na via pública que não sejam justificadas” (Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, Artº 4º, alínea a).

É o confinamento obrigatório. As ruas ficam desertas e começa toda uma nova vivência de um quotidiano que se liga ao exterior através da Internet, seja para o trabalho, seja para a comunicação com amigos e familiares, para o lazer, etc.

Embora a 13 abril de 2020 a DGS tenha emitido orientações<sup>66</sup> para a utilização de máscaras obrigatórias em locais fechados é a 1 de maio que o uso de máscaras se torna obrigatório com o Decreto-Lei n.º 20/2020, publicado no dia 1 de maio onde se pode ler no seu Artigo 13º B

*“Uso de máscaras e viseiras 1 – É obrigatório o uso de máscaras ou viseiras para o acesso ou permanência nos espaços e estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços, nos serviços e edifícios de atendimento ao público e nos estabelecimentos de ensino e creches pelos funcionários docentes e não docentes e pelos alunos maiores de seis anos. (...) É obrigatório o uso de máscaras ou viseiras na utilização de transportes coletivos de passageiros.”*

A 18 de maio de 2020, quando é retomado o ensino presencial<sup>67</sup>, alunos e professores são obrigados a usar máscaras e, no início do ano escolar seguinte, essa foi uma norma aplicada a todo o

---

<sup>63</sup> O Estado de Alerta e a situação de contingência são situações que podem ser declarados a nível local, quando circunscritos a uma parcela do território nacional e, nesse caso, pode ser o Presidente de Câmara a fazer a declaração. No caso de abranger todo o território nacional, cabe então ao Ministro da Administração Interna a referida declaração. Foi este o caso, tendo sido declarado, em Portugal, o estado de Alerta a 13 de março de 2020.

<sup>64</sup> Fonte: <https://www.presidencia.pt/?idc=10&idi=176049>, acessido a 19 janeiro de 2021.

<sup>65</sup> Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março, Diário da República n.º 55/2020, 3º Suplemento, Série I de 2020-03-18, páginas 2 – 4, Presidência da República. <https://data.dre.pt/eli/decpresrep/14-a/2020/03/18/p/dre/pt/html>, acessido a 20 de janeiro de 2021.

<sup>66</sup> Fonte: <https://www.dgs.pt/normas-orientacoes-e-informacoes/informacoes/informacao-n-0092020-de-13042020-pdf.aspx>, acessido a 19 de abril de 2021.

<sup>67</sup> Situação ocorrida para os anos do ensino secundário com exames nacionais. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=documentos-relativos-a-retoma-das-aulas-presenciais-e-a-limpeza-e-desinfecao-de-estabelecimentos-de-ensino>, acessido a 3 de fevereiro de 2021.

universo escolar. Contudo, nos espaços públicos ao ar livre não se verificou essa contenção que viria a ser imposta pela Lei n.º 62-A/2020 de 27 de outubro.

O confinamento social, o uso de máscaras ou mesmo o encerramento de escolas foram medidas utilizadas ao longo dos tempos, aquando de outras pandemias, como já referido. O que é novo na atual pandemia é o facto de o ensino não ter ficado suspenso, apesar do encerramento das escolas. O Decreto-Lei n.º 14-G/2020<sup>68</sup> prevê a suspensão de provas de aferição de âmbito nacional, as quais foram suspensas e os exames previstos para o final do 3º ciclo também. No caso do ensino secundário os exames deixaram de ser obrigatórios para a sua conclusão e mantiveram-se os exames considerados necessários para o acesso ao ensino superior.

Tendo em linha de conta o que se passava a nível internacional, o país alinhou estratégias de atuação para fazer face à pandemia, como anteriormente referido. Nessa medida muitas foram as implicações ocorridas na vida da população e, em particular, na vida dos alunos. Na sequência destes acontecimentos, a Escola onde se desenvolveu a investigação, e onde sou professora, recebeu diretivas no sentido de se adaptar e responder a todo este conjunto de circunstâncias que, naturalmente, têm consequências na vida quotidiana dos alunos. Neste Agrupamento de escolas, como certamente em todas, foram tomadas iniciativas para dar resposta às orientações da tutela. Os professores foram recebendo centenas de missivas por parte da Direção do Agrupamento<sup>69</sup> (DA), da Coordenação dos Diretores de Turma (CDT), dos Subcoordenadores, da responsável pela área da Formação e da Biblioteca escolar. Além destas trocas de e-mails, diversos contactos foram realizados por telefone e redes sociais tanto entre os professores, como entre professores e alunos, e ainda entre Diretores de Turma (DT) e Encarregados de Educação (EE). Para dar uma imagem do que se está a procurar transmitir adianto que, pessoalmente, entre a data do primeiro e-mail<sup>70</sup> sobre a pandemia – a 27 de fevereiro de 2020 e o encerramento de tarefas, relativas a esse ano letivo, a 14 de julho de 2020 – recebi 963<sup>71</sup> e-mails de origem e 831 em respostas à origem, numa média de 13 e-mails por dia/sete dias por semana.

Em termos escolares, e no que se prende com o presente estudo, existe uma cronologia que importa explicitar: até 13 março de 2020, encerramento das escolas; de 13 março a 14/20 abril, início do ensino a distância, E@D, no Agrupamento e pós 4 de maio, desconfinamento<sup>72</sup>, até ao encerramento do ano escolar.

---

<sup>68</sup> Fonte: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/131393158/details/maximized>, acessado a 20 de abril de 2021.

<sup>69</sup> Embora a designação “Direção do Agrupamento” não esteja de acordo com o Decreto Lei 75/2008 de 22 de abril, é essa que é utilizada neste Agrupamento, incluindo o e-mail institucional, sendo, por isso, o termo “Direção” usado em determinadas passagens da tese.

<sup>70</sup> As referências aos e-mails institucionais foram previamente apresentadas ao Diretor que consentiu com a sua publicação/ apresentação.

<sup>71</sup> Número aproximado, por baixo, uma vez que existem e-mails que foram apagados. Estimativa calculada/verificada a 28 de janeiro de 2020.

<sup>72</sup> E aulas presenciais para disciplinas de acesso ensino superior, Decreto-Lei n.º 20-H/2020 de 14 de maio.



De modo a orientar o leitor ao longo das páginas seguintes apresenta-se uma tabela sumária dos acontecimentos considerados mais pertinentes na descrição que é feita posteriormente.

Tabela 3 - Sumário da cronologia dos acontecimentos de janeiro a agosto de 2020<sup>73</sup>

30/01	OMS	Surto do novo coronavírus (2019-nCoV) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
11/02	OMS	Doença de Coronavírus declarada de covid-19
26/02	Despacho 2836 – a/2020	Ordena a elaboração de um plano de contingência alinhado com DGS, no âmbito da prevenção e controlo de infeção por covid-19
11/03	OMS	Surto covid-19 declarado como pandemia
11/03	Despacho 3298-B/2020	Declaração de situação de alerta em todo o território nacional
13/03	Decreto-Lei n.º 10-A/2020	suspensão das atividades letivas, não letivas e de acompanhamento à família
15/03	DGE -Divulgação	Criação de novo site, “Espaço online de apoio às escolas – COVID-19” e apelando à diversificação de contextos com a comunicação “Perto ou longe, a Educação é um direito!”.
15/03	DGE	10 recomendações da UNESCO
18/03	Decreto n.º 2-A/2020	Regulamenta a aplicação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República
20/03	DGE - comunicado	“Intervenção educativa para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade” - propostas de trabalho a desenvolver
26/03	DGE - comunicado	<a href="https://apoioescolas.dge.mec.pt">https://apoioescolas.dge.mec.pt</a> - conjunto de recursos para apoiar as escolas na utilização de metodologias de ensino a distância
30/03	MNE - comunicado	Coligação mundial para garantir a #ContinuidadeEscolar <i>“encontrar uma forma de assegurar que as crianças de todo o mundo possam prosseguir a sua escolaridade”</i>
6/04	ME	Roteiro com oito princípios orientadores apoio às Escolas, na conceção da melhor estratégia e Plano de Ensino a Distância (E@D)
9/04	Decreto-Lei 14-G/2020	suspensão das atividades letivas em regime presencial durante o 3º período
9/04	ME	Princípios orientadores para #EstudoEmCasa” - <i>A Escola na Televisão Para alunos do ensino básico”</i>
13/04	Decreto Lei nº 14-G/2020	Informações sobre realização e avaliação das aprendizagens, o calendário escolar e a (abolição) provas e exames dos ensinos básico e secundário”
17/04	ME	Campanha “#Ser jovem em casa” propostas de atividades, oficinas e informações disponíveis para a juventude
20/04	ME	Início do “#EstudoemCasa”
24/04	C. N. Cibersegurança	um conjunto de boas práticas a utilizar no âmbito do trabalho a partir de casa
1/05	Decreto-Lei n.º 20/2020	organização e funcionamento das atividades educativas e formativas (...)”
4/05	Governo	Início a um processo de desconfinamento em três etapas iniciais: 4 e 18 de maio e 1 de junho
14/05	DGEstE	“Orientações gerais relativas aos direitos e deveres dos alunos e ao seu acompanhamento, no âmbito das atividades letivas presenciais e não presenciais.”
18/05	ME	“Regresso á Escola em regime presencial, 11º e 12º anos”
19/05	DGEstE	Roteiro com Princípios Orientadores para uma Avaliação Pedagógica em Ensino a Distância (E@D) + Importância da Avaliação Pedagógica em Ensino a Distância (E@D)”.
4/07	EM	questionário de monitorização destina-se aos EE
6/07	DGEstE	Orientações para as escolas ano letivo 2020/2021

<sup>73</sup> Legenda: ME- Ministério da Educação; EM – Equipa de Monitorização; MNE – Ministério dos negócios estrangeiros; C.N.- Centro Nacional.

#### 4.2. De Wuhan ao Estado de Alerta: 31 de dezembro de 2019 a 13 de março de 2020

A 11 de fevereiro foi designada de COVID-19 a infeção respiratória aguda que surgiu oficialmente a 31 de dezembro em Wuhan. Esta doença fez declarar o estado de Emergência de Saúde Pública pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a 30 de janeiro de 2020. A 23 de fevereiro a DGS emite uma orientação – nº004/2020 – *sobre o regresso de deslocações a Itália*, tendo chegado aos professores, via Direção do agrupamento, a 27 de fevereiro pelas 11h06 e, às 15h47, solicita aos Diretores de Turma (DT) que façam chegar a mesma informação aos Encarregados de Educação (EE) via programa INOVAR. No dia seguinte, pelas 19h50, chega a informação 05/2020 da DGS sobre *o regresso de uma área com transmissão ativa do novo Coronavírus COVID-19*, a qual tem de ser transmitida aos alunos. Pelas 13h04 desse dia, a Direção do Agrupamento (DA) envia a todos os professores uma informação do Gabinete de Comunicação e Tecnologias (GCT) da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) sobre as *Visitas de estudo ao estrangeiro*. Como resposta, a DA comunica aos DT que, no caso do *Regresso de alunos de viagens a zonas afetadas*, os EE que optem por uma quarentena de 14 dias, esta atitude deve ser encarada como responsável devendo acautelar-se o percurso escolar dos alunos sem prejuízo para estes. Encaminhado pela Médica Escolar da área, a 3 de março, a DA envia a todos os professores o link de acesso ao microsite do Coronavírus, que ainda hoje se encontra disponível a toda a população com diversa informação sobre a pandemia.

A 2 de março foi identificado o primeiro caso<sup>74</sup> de doente infetado com COVID-19, tendo-se seguido outros, principalmente de pessoas vindas de viagens a Itália e Espanha. Nesta altura, a Diretora-Geral da Saúde referia que “*A palavra do momento é tranquilidade*”<sup>75</sup>.

A 7 de março o Presidente da República (PR) visitou os doentes com esta patologia no Hospital de São João, no Porto e, no dia 8, viria a cancelar toda a sua agenda uma vez que se verificou ter estado em contacto com um caso positivo para a COVID -19, numa receção no Palácio da Presidência, em Belém. O PR realizou aquele que seria o seu primeiro teste à COVID-19, o qual se revelou negativo. O país assistia às imagens do seu representante máximo que se apresentava bem-disposto e procurando passar uma imagem de tranquilidade ao país.

Com base na orientação 6/2020 de 26 de fevereiro da DGS e no Despacho nº 2836 – a/2020 de 2 de fevereiro, em que se “*Ordena aos empregadores públicos a elaboração de um*

---

<sup>74</sup> A DGS publicou cinco Boletins epidemiológicos “Infeção por novo coronavírus (COVID-19) em PORTUGAL “entre as datas de 26 de fevereiro e 1 de março sem qualquer registo de casos. <https://covid19.min-saude.pt/relatorio-de-situacao/> consultado a 24 janeiro 2020. A partir de 3 março, diariamente, é publicado o “Relatório de Situação”.

<sup>75</sup> Fonte: <https://www.publico.pt/2020/03/02/sociedade/noticia/coronavirus-ha-dois-infectados-portugal-1905823> consultado a 26 janeiro 2020.

plano de contingência alinhado com as orientações emanadas pela Direção-Geral da Saúde, no âmbito da prevenção e controlo de infeção por novo Coronavírus (COVID-19)”, a DA envia a todos os professores, a 10 de março, o Plano de contingência para ser dado, também, conhecimento aos EE.

Estamos no dia 11 de março, data em que a OMS declara o surto COVID-19 como pandemia.

A 12 de março, pelas 22h38, a DA envia aos DT um pedido para que garantam que possuem os contactos de todos os alunos e EE.

A 13 de março, às 12h27, a DA envia novamente um comunicado aos DT para a criação de um e-mail da turma que seja conhecido pelos professores e pelos alunos. Pelas 12h50, partilha o comunicado às escolas com as primeiras orientações da tutela, Ministério da Educação (ME), onde é referida a *suspensão das atividades com alunos nas escolas, de 16 de março a 13 de Abril*. A DA solicita a comunicação clara aos EE, de modo a que eles *cumpram estritamente as regras de higiene, de distanciamento social*; que os DT possuam *contacto eletrónico e telefónico de EE e alunos*; que solicitem a estes um contacto em caso de *situação de contágio* e dando conta de diversas informações logísticas como a inscrição em exames, a realização de reuniões online, a avaliação do 2º período entre outras.

Estamos a 13 de março, aquele que viria a ser o último dia de aulas na escola para a generalidade<sup>76</sup> dos alunos, nesse ano letivo. É divulgada pelas 14h06 a declaração da Situação de Alerta até 9 de abril, em território nacional, pelo Despacho n.º 3298-B/2020, de 13 de março.

“A Declaração de Situação de Alerta resulta dos seguintes fatores:

- . A situação epidemiológica a nível mundial;
- . O aumento dos casos de infeção em Portugal, com o alargamento progressivo da sua expressão geográfica;
- . A necessidade de conter as possíveis linhas de contágio para controlar a situação epidemiológica em Portugal.”<sup>77</sup>

A Coordenação de DT (CDT) envia dois e-mails aos DT. Pelas 18h12 emite um *SOS\_criação do e-mail da turma* em que termina do seguinte modo “...*Impera a atitude cívica de TODOS*”. Às 18h42 envia novo comunicado “*Esclarecimento\_e-mail turma*” com informações para ajuda na criação de e-mail.

---

<sup>76</sup> Haveria de surgir a exceção para as disciplinas de exame dos 11º e 12º anos, conforme Decreto-Lei n.º 20-H/2020 de 14 maio.

<sup>77</sup> Fonte: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/comunicado?i=declaracao-de-situacao-de-alerta-ate-9-de-abril-de-2020> “Face à situação de Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional da COVID-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde a 30 de janeiro de 2020, e de pandemia declarada a 11 de março de 2020, o Ministro da Administração Interna e a Ministra da Saúde assinaram o despacho de Declaração de Situação de Alerta que abrange todo o território nacional, até ao dia 9 de abril de 2020.”acedido a 25 de Janeiro 2021.

O Decreto-Lei n° 10-A/2020 de 13 de março, que aprova um conjunto de medidas relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus – COVID-19, é promulgado pelo PR no mesmo dia e, no capítulo IV artigo 9º, está prevista a *suspensão das atividades letivas e não letivas e formativas*. Ainda a 13 de março, o PR “pede aos portugueses que continuem mobilizados, mas serenos, preocupados, mas disciplinados, percebendo que só com paciência e contenção (...), será possível criar condições para moderar e depois travar a pandemia (...)”.

#### **4.3. Do Estado de Alerta ao Estado de Emergência: 13 de março a 9 de abril para 18 março a 2 de abril**

É fim-de-semana. Alunos e professores vivem momentos de inquietações, incertezas e ansiedades. Nesse sábado a CDT enviou uma mensagem eletrónica “ERRATA\_Esclareciemto\_email turma” e, no domingo, uma professora enviou um guião para os alunos acederem à “Sala de aula” ou “*Classroom*” do Google. Vivia-se um tempo em que a comunicação com alunos e professores era por e-mail e o modo de manter os alunos em “*aprendizagens de forma autónoma*”<sup>78</sup> não estava, ainda, formatada/institucionalizada.

A política de urgência também se faz sentir no domingo de 15 de março: Portaria n°71-A/2020, de 15 de março; Despacho n° 3301-C/2020 e Despacho n° 3301-D/2020. São medidas que procuram dar respostas, no imediato, daí serem designadas de extraordinárias, temporárias e transitórias. Reportam-se aos trabalhadores e empregadores afetados pelo surto do vírus COVID-19; aos serviços de atendimento aos cidadãos e empresas em território nacional e fora deste; adoção de medidas para fazer face à prevenção e contenção da pandemia.

Neste dia 15 de março o Presidente da República emite, na sua residência, uma comunicação pessoal<sup>79</sup> e, no seu papel de “cidadão Marcelo Rebelo de Sousa”, afirma: “Decidi convocar o Conselho de Estado para 18 de março para que se debrucem sobre a eventual decisão de decretar o Estado de Emergência”. Frisa que os órgãos de soberania estão em sintonia pois “aquilo que nos une é muito mais do que aquilo que nos pudesse dividir. E vamos vencer”.

A Direção do Agrupamento (DA), no primeiro dia de “escola em casa”<sup>80</sup> (16 de março), enviou, pelas 10h10, uma missiva a todos os professores sublinhando o dever do cumprimento do

---

<sup>78</sup> Dando cumprimento ao e-mail DA a professores a 16 março, pelas 10h10.

<sup>79</sup> Fonte: [https://argmedia.presidencia.pt/mrs/2020/audio/PRMRS\\_200315\\_A01\\_RC.mp3](https://argmedia.presidencia.pt/mrs/2020/audio/PRMRS_200315_A01_RC.mp3), acessido a 26 de janeiro de 2021.

<sup>80</sup> Esta designação tem o propósito de distinguir os períodos que se viviam na época. Estas duas semanas culminariam com o fim do 2º trimestre do sistema escolar português (embora algumas escolas já funcionassem com o sistema de semestres essa não era, à época, a generalidade). Após a interrupção letiva da Páscoa iniciar-se-ia o 3º período, neste espaço de tempo a designação E@D passou a ser de uso comum, o ensino à distância como uma norma.

seu horário a partir de casa e o de facultar materiais e orientações aos alunos que lhes permitam realizar essas aprendizagens de forma autónoma. Acrescenta ainda que duas editoras disponibilizam gratuitamente a *Escola Virtual*<sup>91</sup> e termina com a seguinte frase “*A situação que se vive requer de todos uma colaboração responsável*”.

Espelho do momento que se vivia é a sequência de e-mails recebidos nesse dia 16 de março: às 12h05 uma das professoras da CDT partilha o e-mail que utilizou para divulgar o e-mail da turma; às 12h47 o Diretor envia a todos os professores orientações sobre o uso do e-mail da turma referindo a responsabilidade de cada professor na organização da pasta da sua disciplina; às 15h11 a CDT envia aos professores, Direção e coordenação de escola, “Manual” sobre o e-mail turma\_passos “*no sentido de facilitar o trabalho por esta via do e-mail turma, segue uma ajuda*”; às 15h21 a DA envia a todos os professores a divulgação do “Espaço online de apoio às escolas – COVID-19” que, conforme comunicado da Direção Geral da Educação (DGE) às escolas a 16 de março de 2020, tem como objetivo o apoio na utilização de metodologias de ensino à distância:

*“Um novo site, com um conjunto de recursos para apoiar as escolas na utilização de metodologias de ensino a distância “Espaço online de apoio às escolas – COVID-19”,*

Esta comunicação é acompanhada de uma mensagem que reforça a diversidade da população escolar com a mensagem “*Perto ou longe, a Educação é um direito!*”,

*“Dada a grande diversidade de contextos, privilegamos soluções que utilizem processos simples e não exigentes de muita tecnologia, largura de banda ou elevadas competências digitais dos utilizadores. Tal não invalida a utilização de tecnologias mais sofisticadas, desde que as condições locais assim o permitam.”*

A DGE aproveitou esta comunicação para lembrar as 10 recomendações da UNESCO sobre o ensino à distância fruto do encerramento de escolas, em vários países, recomendando não apenas a leitura atenta, mas também a sua divulgação junto de todos os membros da comunidade escolar. São os seguintes os tópicos das 10 recomendações que destacam, obviamente, questões inerentes às tecnologias digitais e à educação a distância.

---

<sup>91</sup> A Escola Virtual é uma plataforma educativa digital, do Pré-escolar ao 12.º ano de escolaridade.

1. Examine a disponibilidade e escolha as ferramentas mais relevantes.
2. Garanta a inclusão dos programas de educação a distâncias.
3. Proteja a privacidade e a segurança dos dados.
4. Priorize soluções para enfrentar os desafios psicossociais antes de ensinar.
5. Planeie o cronograma de estudos dos programas de ensino a distância.
6. Forneça apoio a professores e pais no uso de ferramentas digitais.
7. Combine abordagens adequadas e limite a quantidade de aplicativos e plataformas.
8. Desenvolva regras de educação a distância e acompanhe o processo de aprendizagem dos estudantes.
9. Defina a duração das unidades de educação a distância com base nas habilidades de autorregulação dos estudantes.
10. Crie comunidades e aumente a conexão.<sup>82</sup>

É neste contexto em que os professores procuravam processar toda a informação, produzir materiais e orientações para os alunos, atender a pais, e muito mais, que surge um e-mail de uma professora para todos os professores, pelas 17h34, endereçando um pedido: “*num momento crítico .... POR FAVOR<sup>83</sup>, parem de entupir a caixa de correio com mails que nada acrescentam para além do “Obrigado. Beijinhos”.*

No dia 17 de março chega, às 13h19, da coordenação de diretores de turma (CDT) novo e-mail, “Aprendizagem à distância”, com mensagens referindo a adaptação a novas formas de trabalhar decorrentes da pandemia, solicitando que sejam dadas orientações claras aos alunos e terminando com “*Votos de bom trabalho para todos e muita calma, fundamental nestes momentos que facilmente nos desorientam*”. Mais tarde, pelas 16h24, a Direção do Agrupamento (DA) envia a todos os professores um e-mail sobre “Avaliação do 2º período” referindo que o calendário previsto para as reuniões se manteria e que os docentes se poderiam deslocar à escola para levantar materiais que necessitassem, nomeadamente, trabalhos dos alunos. Se o último e-mail endereçado pela CDT indiciava o ambiente tenso em que se vivia, um outro, enviado pela DA a todos os professores no dia 18, às 12h48, seria a confirmação dessa nuvem que pairava sobre todos. Decorrente de um e-mail, cujo teor pretendia ser o alerta para os cuidados de higienização no interior dos condomínios, que desencadeou uma acesa troca de mensagens eletrónicas – umas

---

<sup>82</sup> Fonte: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>, acessido a 26 janeiro de 2021.

<sup>83</sup> Grifo do autor.

concordantes com o envio de tal missiva outras renitentes quanto ao cabimento de tal iniciativa – que levaram à intervenção do próprio Diretor, interrompendo o manancial de e-mails e apelando à serenidade e à calma.

Dia 18 de março de 2020, Reunião do Conselho de Estado, por videoconferência, na qual se “*analisou a situação em Portugal decorrente da Pandemia COVID-19, nomeadamente quanto à eventual declaração do estado de emergência*”<sup>84</sup>. Essa declaração foi feita, através de Decreto do Presidente da República<sup>85</sup>. É declarado o Estado de Emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública.<sup>86</sup> No discurso do PR para anunciar que havia decretado o Estado de Emergência as suas palavras são a imagem do estado em que o povo vivia: “*Temos de lutar, todos os dias, contra ele (inimigo silencioso). Contra o desânimo pelo que corre mal ou menos bem. Contra o cansaço de as batalhas serem ainda muitas e parecerem difíceis de ganhar. Contra a fadiga que tolhe a vontade, aumenta as dúvidas, alimenta indignações e revoltas.*”

O Estado de Emergência coloca em casa os alunos e os professores, dado que o *Direito de Deslocação* fica parcialmente suspenso. Se, até aqui, os alunos não podiam frequentar o espaço institucional/ escola agora viam-se privados do espaço público, confinados ao espaço privado dos seus lares. Com efeito, nesta declaração do primeiro estado de emergência (de 18 de março a 2 de abril) são diversas as medidas<sup>87</sup> impostas e importa aqui registar as seguintes: dever de recolhimento domiciliário; o teletrabalho passou a ser obrigatório sempre que as funções em causa assim o permitam; as deslocações ficam restritas ao necessário; a prática de exercício físico no exterior tem de ser sem companhia e de curta duração.<sup>88</sup>

As medidas extraordinárias decretadas pelo governo<sup>89</sup> expressas em Despachos e Decretos continuam a ser publicadas no que se pode designar de políticas de emergência que surgem a par e passo com as necessidades, dia após dia.

Entretanto a Direção do Departamento (DA) envia a todos os professores, às 17h06 do dia 19 de março, uma “Informação da direção”, alertando os docentes que não se encontravam em pausa letiva pelo que teriam a obrigação de facultar atividades promotoras de aprendizagem aos alunos e terminando com “*Desejo que todos se encontrem de boa saúde e sejam solidários*”.

---

<sup>84</sup> Fonte: <https://www.presidencia.pt/?idc=10&idi=176049>, acessido a 19 janeiro de 2021.

<sup>85</sup> Decreto do Presidente da República N.º 14-A/2020 – Diário da República N.º 55/2020, 3.º Suplemento, Série I de 2020-03-18

<sup>86</sup> Fonte: <https://www.presidencia.pt/?idc=10&idi=176058>, acessido a 19 janeiro de 2021.

<sup>87</sup> Fonte: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAB%2bLCAAAAAABACzNDW2AADikq5SBAAAA%3d%3d>, acessido a 26 janeiro 2021.

<sup>88</sup> Fonte: Decreto n.º 2-A/2020 - Diário da República n.º 57/2020, 1.º Suplemento, Série I de 2020-03-20.

<sup>89</sup> Fonte: <https://www.sec-geral.mec.pt/pt-pt/pagina/medidas-extraordinarias-decretadas-pelo-governo>, acessido a 19 de Janeiro 2021.

No dia seguinte, a DGE emite um comunicado<sup>90</sup> intitulado *“Intervenção educativa para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade”* com preocupações sobre as crianças e jovens e, em particular, com os alunos carenciados ou vulneráveis:

*“As escolas e os professores têm, naturalmente, sentido constrangimentos em garantir o contacto com os alunos especialmente carenciados ou vulneráveis. Estas dificuldades têm sido um dos principais focos de preocupação do Ministério da Educação. Não obstante outras medidas de larga escala a aplicar, é fundamental que se mantenha o contacto e o apoio aos alunos que se encontram com maior potencial de risco de exclusão social.”*

E complementa o comunicado com um conjunto de propostas de trabalho a desenvolver e convidando as escolas a partilharem as suas experiências através do site <https://apoioescolas.dge.mec.pt/>.

Na segunda semana de escola em casa, que culminaria com o fim do 2º trimestre escolar<sup>91</sup>, são diversas as missivas que chegam aos professores como se mostra de seguida. Antes, porém, ressalva-se a novidade que a semana anterior trouxe ao quotidiano de professores e alunos. De um contacto diário, mas pontual, de 2ª a 6ª feira, passou-se a um contacto de sete dias por semana, várias vezes ao dia, por e-mail, telefone ou uma qualquer rede e sem horário definido. A necessidade de esclarecer, transmitir todas as informações e, acima de tudo, tranquilizar as crianças – e frequentemente, também, os seus familiares – tomou conta da vida dos professores, a quem era pedido que encarnassem um porto de abrigo capaz de dar resposta, de apoiar e estar sempre presente. A seguinte mensagem enviada pela Secretária de Estado da Educação aos diretores dos agrupamentos é elucidativa: *“...Estamos juntos na luta contra esta adversidade coletiva, onde o serviço público da educação estará mais uma vez presente enquanto pilar fundamental do desenvolvimento das comunidades....”*<sup>92</sup>

É sob esta responsabilidade que, por outro lado, os professores são bombardeados com *Propostas de Intervenção, Orientações da Tutela, Acesso a Bibliotecas online, Acesso a Escola Virtual* ou *Apoioescolas*. Para uma melhor perceção desta turbulência de medidas, apresenta-se uma tabela com os e-mails que os professores receberam nesta segunda semana, entre 2ª feira e domingo:

---

<sup>90</sup> Fonte: <https://apoioescolas.dge.mec.pt/documento/intervencao-educativa-para-criancas-e-jovens-em-situacao-de-vulnerabilidade>, acedido a 21 de janeiro de 2021.

<sup>91</sup> Como já foi referido anteriormente, algumas escolas já se encontravam organizadas por semestres embora esta não seja a generalidade da realidade em Portugal, à data.

<sup>92</sup> Parte do conteúdo da carta que a Senhora secretária de Estado envia aos Diretores/Presidentes de CAP dos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas, no dia 24 de março, enviada pela DA a todos os professores por e-mail.



Tabela 4 - Extrato de e-mails rececionados

Data	Hora	De: Para	Assunto	Resumo conteúdo
23 março	02h08	DA Professores Reencaminhado de DGEstE	Fwd: Propostas gerais de intervenção para alunos em situação de vulnerabilidade (correção dos anexos)	Dá-se conhecimento de Propostas gerais de intervenção para alunos em situação de vulnerabilidade enviadas pela DGEstE. (identificação da população imigrante, refugiada, cigana e oriunda de contextos vulneráveis).
	02h13	DA Professores	acesso à biblioteca da Unesco	Caros colegas A Unesco decidiu dar livre acesso à sua biblioteca online <a href="https://www.wdl.org">https://www.wdl.org</a> Um abraço
	11h59	DA Professores Reencaminhado de ME	Fwd: Conselhos de Turma	Enviem-se orientações recebidas da tutela (reuniões avaliação online). Enviar-se-á ainda hoje, se possível, o guião interno de preparação dos CT.
	12h03	DA Professores Reencaminhado de AREAL EDITORES	Fwd: Apoio geral/Ajuda Escola Virtual -	"...criámos vídeos demonstrativos de como usar/explorar "
	12h35	Bibliotecas» Professores	Acesso Livre para LER e ESTUDAR – Convite para ver	Os professores bibliotecários divulgam a presente lista de endereços com acesso livre de modo a complementar as diferentes comunicações escolares e pedagógicas realizadas em modo de isolamento social.
24 março	01h38	DA Professores	Guião da avaliação do 2.º período e modelo de ata (novo)	"Em período de pandemia, Professores, Alunos e Encarregados de Educação, vivem a Escola necessariamente de uma forma diferente. O bom senso, a serenidade e a solidariedade devem imperar, sendo fundamental ter e dar tempo de adaptação a esta inesperada situação...."
	14h40	DA Professores	Concurso profs	
	16h43	DA Professores Reencaminhado de Secretária de Estado	Fwd: Carta aos Diretores/Presidentes de CAP dos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas	"Partilho convosco as palavras da Senhora Secretária de Estado. Susana Amador." "... Estamos juntos na luta contra esta adversidade coletiva. onde o serviço público da educação estará mais uma vez presente enquanto pilar fundamental do desenvolvimento das comunidades...."
25 março	15h21	Diretor para Professores	Esclarecimentos avaliação do 2.º período	"Neste período de grandes adaptações devemos encarar as reuniões do 2.º período com muita serenidade, dando o melhor de nós mas sem stress. Na sequência do guião já enviado senti necessidade de prestar alguns esclarecimentos, a saber: ..."
	15h55	DA Professores Reencaminhado de Grupo Informática	Fwd: marcação de uma reunião à distancia	O grupo de informática aconselha a utilização da aplicação Hangouts Meet que faz parte dos serviços da GSuite da Google e que está disponível no nosso e-mail institucional. Envia-se em anexo o guião para a respetiva aplicação.
26 março	13h54	DA Professores	Conselhos de turma	Calendário, reenvio
	16h35	Subdiretor para Professores ES	Questionário - resposta até dia 1 de abril de 2020 (quarta-feira)	Contactos à distância com alunos. Recolha de informação. Na procura atempada de soluções para eventual futuro trabalho a distância, agradeço a indicação de todos os casos em que o acesso informático dos alunos aos documentos e trabalhos pedidos foi inexistente ou difícil. Pode indicar outras situações que considere pertinentes.

Data	Hora	De: Para	Assunto	Resumo conteúdo
26 março	22h28	Subdiretor para Professores	Questionário - contactos a distância com alunos - enviado esta tarde	Esclarecimentos
	22h50	Prof Matemática para DT	Contactos à distância	Alunos em falta na <i>Classroom</i> , falta de contactos
	23h35	DA Professores	Fwd: Concurso Nacional Externo / Reserva de Recrutamento / Contratação Inicial	Concurso docentes
	23h42	DA Professores <i>Reencaminhado de ANQEP gov</i>	Fwd: Sítio online (https://apoiescolas.dg e.mec.pt/)	... a Direção-Geral da Educação (DGE) em colaboração com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, I.P.) construiu um sítio online (https://apoiescolas.dge.mec.pt/) que disponibiliza um conjunto de recursos para apoiar as escolas na utilização de metodologias de ensino a distância que lhes permitam dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem, em todas as ofertas educativas e formativas.
27 março	03h00	Resp. Formação para Professores <i>Reencaminhado de Conselho Científico da Formação Continua</i>	Formação online	Formação online
	10h29	EE DT	Trabalho de EF	Assunto DT
	11h47	Resp. Formação para Professores	Formação online – informação	Esclarecimentos
	12h34	Subdiretor para Professores	Questionário - resposta até 1/04/20 (se não conseguiu responder)	
28 março	19h22	Bibliotecas para Professores	Partilha de contos da nossa autoria – Convite para colaborar	Partilhas Agrupamento
	23h36	Professora para Professores	Uma ideia	Conto em música para partilha no agrupamento
	22h06	Diretor para Professores <i>Reencaminhado de uma Professora</i>	Fwd: Recebimento de trabalho dos alunos	“... exposição na página do agrupamento com trabalhos recebidos dos alunos, ...”
29 março	23h36	Diretor para Professores	Divulgação de trabalhos	Mail de receção dos trabalhos.
	23h39	Diretor para Professores	Fwd: Trabalhos para o site	Orientações para apresentação dos trabalhos.

Legenda: sombreado a laranja estão dois e-mails na qualidade de DT, a cinza são e-mails enviados na qualidade de docente com componente letiva.

É de salientar que o questionário que o Subdiretor enviou a todos os professores tem em linha de conta o comunicado do Governo “*Respostas para diferentes necessidades no ensino a distância*”<sup>93</sup> norteado pelo princípio maior de que a educação é um direito de toda a criança e jovem.

<sup>93</sup> Fonte: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/comunicado?i=respostas-para-diferentes-necessidades-no-ensino-a-distancia>, consultado a 31 de janeiro de 2021.

Uma curiosidade que é pertinente incluir aqui é a importância atribuída à atividade física com a multiplicação de tutoriais a todo o instante, via internet. Um bom exemplo é, a 24 de março, o vídeo lançado pelo ME, no Dia do Estudante, para incentivar o estudo em casa<sup>94</sup> com a alusão à atividade física.

A 26 de março de 2020 a DGE, em colaboração com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, I.P.), constroem um sítio *online* (<https://apoioescolas.dge.mec.pt/>) referenciado em comunicado anterior e onde “disponibiliza um conjunto de recursos para apoiar as escolas na utilização de metodologias de ensino a distância que lhes permitam dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem, em todas as ofertas educativas e formativas.” No final desta comunicação, o conselho diretivo da referida agência expressa a sua intenção de colaboração, de modo a que os alunos não interrompam o processo de aprendizagem: “Contem connosco para juntos darmos resposta a este grande desafio de manter o processo de ensino aprendizagem em funcionamento, de forma a que todos os nossos alunos continuem a aprender.”

A estas duas semanas seguiram-se as reuniões, online, de avaliação do 2º período letivo e ao trabalho inerente a esta matéria. Foram recebidos apenas quatro e-mails. A 30 de março, às 13h11, o Diretor enviou um esclarecimento sobre o texto sugerido pelo Conselho Pedagógico<sup>95</sup>, a enviar aos EE, na síntese global<sup>96</sup> dos alunos. No mesmo dia, às 16h21, o Subdiretor enviou um ponto da situação do questionário sobre “*nome dos alunos que: não têm acesso à internet; não têm telemóvel ou tablet/computador; que lhes permita acompanhar aulas a distância.*” A 1 de abril, às 13h25, a DA informa os professores de que a contabilização das “Aulas Dadas”<sup>97</sup> termina a 13 de março.

Ainda a 30 de março o Ministério dos Negócios Estrangeiros emite uma nota<sup>98</sup> à imprensa divulgando a coligação mundial para a Educação “*A UNESCO associa organizações internacionais, a sociedade civil e o setor privado numa Coligação para garantir a #ContinuidadeEscolar*” (no original, em inglês, #LearningNeverStops).<sup>99</sup> Nesta altura, 87% da população escolar está arredada da escola devido à pandemia, a UNESCO procura criar um modo de ajudar “os Estados a

---

<sup>94</sup> “#ESTUDOEMCASA”, <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/multimedia?m=v&i=estudoemcasa-dia-do-estudante-24-de-marco-de-2020>, acessado a 31 de Janeiro de 2021. Curiosamente seria esta a designação a adotar para a escola na televisão conforme Nota à Comunicação Social, a 9 de abril in <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAABACzNDc0AgAQzcmDBAAAA%3d%3d>

<sup>95</sup> “O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico e didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal “docente.” In site do agrupamento do estudo, consultado a 27 de janeiro 2021.

<sup>96</sup> Nos dados facultados aos EE e alunos, aquando da avaliação trimestral, segue, nesse registo, uma síntese global do aproveitamento/comportamento de cada aluno e essa informação foi precedida do texto sugerido pelo Conselho pedagógico.

<sup>97</sup> No registo da avaliação trimestral facultado aos EE e alunos são registadas o número de aulas previstas e as efetivamente dadas.

<sup>98</sup> Fonte: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAABACzND02AAC7L0h0BAAAA%3d%3d>, acessado a 31 de janeiro de 2021.

<sup>99</sup> Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374364>

desenvolverem as melhores soluções de ensino à distância e alcançar as crianças e jovens em maior risco” (UNESCO, 2020). Nas palavras da sua Diretora-Geral, Audrey Azoulay,

“Nunca antes testemunhámos uma interrupção do ensino a esta escala. A parceria é o único caminho a seguir. Esta Coligação é um apelo à ação coordenada e inovadora para desbloquear soluções que apoiem não apenas estudantes e professores agora, mas também durante todo o processo de recuperação, centrando-se na inclusão e na equidade”<sup>100</sup>.

#### 4.4. Do 1º Estado de Emergência ao arranque das aulas do 3º período – de 2 a 20 de abril

A 2 de abril, o Presidente da República, embora reconhecendo que haja “*cansaço, ansiedade, lassidão*”<sup>101</sup> renova o estado de emergência “com fundamento na verificação de uma continuada situação de calamidade pública”.<sup>102</sup> No 4º ponto, estão previstos a suspensão parcial de alguns direitos, referidos, nomeadamente, na alínea g):

“Liberdade de aprender e ensinar: podem ser impostas pelas autoridades públicas competentes as restrições necessárias para reduzir o risco de contágio e executar as medidas de prevenção e combate à epidemia, incluindo a proibição ou limitação de aulas presenciais, a imposição do ensino à distância por meios telemáticos (com recurso à internet ou à televisão), o adiamento ou prolongamento de períodos letivos, o ajustamento de métodos de avaliação e a suspensão ou recalendarização de provas de exame ou da abertura do ano letivo, bem como eventuais ajustes ao modelo de acesso ao ensino superior”.

Na opinião do PR esta renovação assume um carácter preventivo como o próprio refere no seu discurso a este propósito. O Estado de Emergência é assim prolongado entre 3 e 17 de abril.

Para dar resposta às orientações da DGE<sup>103</sup>, a Direção do Agrupamento (DA) envia a todos os professores, a 3 de abril, às 11h29, uma proposta de Plano de Ensino à Distância solicitando sugestões de melhoria. Concluído o período de avaliação do 2º período, a CDT envia, no mesmo dia, às 16h53, e-mail a todos os professores saudando o profissionalismo e a união verificados durante o desafio que foi o trabalho à distância. E o dia terminaria com uma missiva enviada pelo Subdiretor a

<sup>100</sup> Fonte: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/comunicado?i=unesco-associa-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-setor-privado-numa-coligacao-para-garantir-a-continuidadeescolar>

<sup>101</sup> Discurso do PR a propósito da 1ª renovação do Estado de Emergência, <https://www.presidencia.pt/?idc=22&idi=176304> acessado a 19 janeiro de 2021.

<sup>102</sup> Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020 de 2 de Abril, Ponto 1º.

<sup>103</sup> Fonte: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro\\_ead\\_vfinal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf), acessado a 27 de janeiro 2021.

todos os professores, às 18h02, alertando para a proteção de dados na divulgação de trabalhos dos alunos no site da escola.

Os dias 4 e 5 de abril são fim-de-semana e, estranhamente, ou não, não foi rececionado qualquer e-mail. Na 2ª feira continuaram os trabalhos de preparação do E@D no âmbito do subdepartamento (convocatória recebida a 3 de abril, sexta-feira) e foram dias intensos de trabalho com vista à preparação do 3º período, com previsão de início para 14 de abril.

O ME, com intenção de chegar a todas as crianças e alunos e procurar garantir que neste contexto não param de aprender (#lascuolanonsiferma), elabora um *Roteiro com oito princípios orientadores*<sup>104</sup>, a 6 de abril. É um documento que pretende ser “*um instrumento de apoio às Escolas, na conceção da melhor estratégia e Plano de Ensino a Distância (E@D), tendo em conta a sua realidade e o curto espaço de tempo de que dispõem*” e, a partir daqui o Ensino à Distância passa a assumir o acrónimo E@D para a generalidade da população<sup>105</sup>.

Tabela 5 - 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas

1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolver a comunidade educativa na procura do Plano E@D mais adequado à Escola.</li> <li>- Definir um Plano de E@D adequado aos recursos disponíveis e ao público-alvo. (...)</li> <li>- Mobilizar parceiros disponíveis para colaborar. (...)</li> <li>- Definir um papel para as lideranças intermédias na definição e concretização das orientações pedagógicas. (...)</li> <li>- Constituir uma equipa de apoio para dar resposta/organizar questões emergentes.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer um circuito de comunicação eficaz, dirigido a todos os intervenientes da comunidade escolar.</li> <li>- Todas as ações e atividades de comunicação deverão: a) nortear-se por uma mensagem central; b) adequar-se aos destinatários; c) seguir uma estratégia; d) ser transmitidas nos momentos e através dos meios/canais mais adequados. Deve ser claramente definido o papel de cada um, neste processo, bem como as formas de organização de reuniões/encontros/esclarecimentos.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decidir qual a mancha horária semanal a cumprir pelos alunos: fixa ou flexível, incluindo os necessários tempos de pausa. Na conceção do horário dos alunos no E@D, deverão ser equacionados os seguintes aspetos: • mancha horária semanal fixa ou flexível; • adaptação da carga horária semanal de cada disciplina/UFCD; • definição do tempo de intervalo entre cada tarefa proposta (tarefas com um máximo de 20/30 minutos, conforme as faixas etárias); • flexibilidade temporal na execução das tarefas; • diferentes ritmos de aprendizagem.</li> <li>- Organizar as equipas pedagógicas/os conselhos de turma para conceber o plano de trabalho dos alunos. (...)</li> <li>- Equacionar a realização de modos de trabalho a distância, recorrendo com ponderação às sessões síncronas. (...)</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a interajuda entre professores. (...)</li> </ul>

<sup>104</sup> Fonte: <https://www.dge.mec.pt/noticias/roteiro-8-principios-orientadores-para-implementacao-do-ensino-distancia-ed-nas-escolas>, acessido a 27 de janeiro de 2021.

<sup>105</sup> Conforme se pode verificar na página do ME, <https://www.dge.mec.pt/ensino-distancia-0>, acessido a 31 de janeiro de 2021.

5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As metodologias de ensino desenvolvidas no E@D devem ser apelativas e mobilizadoras dos alunos para a ação. (...)</li> <li>- Desenvolver metodologias de ensino que promovem um papel ativo dos alunos na procura de novas aprendizagens. (...)</li> <li>- Fomentar o desenvolvimento das áreas de competências do Perfil dos Alunos. (...)</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encontrar os meios tecnológicos que auxiliam o ensino a distância sem inundar os alunos de múltiplas soluções de comunicação. (...)</li> <li>- Recorrer aos meios tecnológicos já utilizados anteriormente pelos professores e pelos alunos. (...)</li> <li>- Disponibilizar apoio técnico e pedagógico aos professores, tendo em vista a utilização dos meios tecnológicos. (...)</li> <li>- Capacitar os professores para a utilização dos meios tecnológicos selecionados. (...)</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver atividades promotoras do sentimento de pertença à turma. (...)</li> <li>- Pensar no desenvolvimento do bem-estar emocional dos alunos e na promoção da confiança face à escola, enquanto se aprende a partir de casa.(...)</li> <li>- Prevenir situações de isolamento de alunos. (...)</li> <li>- Incentivar a interajuda entre os alunos. Nesta fase, a interajuda é primordial, devendo ser promovidas técnicas de colaboração entre alunos, quer ao nível da realização das tarefas quer ao nível da regulação interpares. (...)</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prever formas de monitorização. No sentido de permitir a monitorização e a regulação do plano E@D (...).</li> </ul>

Legenda: 1 - Mobilizar para a mudança; 2 - Comunicar em rede; 3 - Decidir o modelo de E@D; 4 - Colaborar e articular; 5 - Metodologias de Ensino; 6 - Selecionar os meios tecnológicos de E@D; 7 - Cuidar da comunidade escolar; 8 - Acompanhar e monitorizar.

São, pois, estas as orientações que estiveram na base do processo que conduziu as escolas, em termos organizacionais, no desenvolvimento do seu plano de E@D. Fazendo parte integrante dos princípios acima enunciados, o Plano de Ensino à Distância é pois, desse modo, considerado *“um processo em constante construção, alicerçado na procura permanente das melhores respostas às características de cada comunidade escolar, quer ao nível tecnológico quer das suas competências digitais”*<sup>106</sup>. Naqueles princípios podem-se encontrar as vertentes que devem ser contempladas no Plano. Assim,

*“Um Plano de E@D poderá conter as seguintes etapas: a) Definição das estratégias de gestão e liderança; b) Estratégia e circuito de comunicação; c) Modelo de ensino a distância; d) Plano de monitorização e avaliação. Independentemente da sua estrutura e modos de ação, o plano E@D deve ter como intenções chegar a todas as crianças e a todos os alunos, bem como a boa prossecução dos objetivos estabelecidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais, recorrendo aos meios necessários para tal. Quando se concebe o plano para*

<sup>106</sup> Fonte: <https://www.dge.mec.pt/noticias/roteiro-8-principios-orientadores-para-implementacao-do-ensino-distancia-ed-nas-escolas>, acessido a 27 de janeiro de 2021.

*todos os alunos, este deve ter em conta os princípios já existentes no desenho de medidas universais, seletivas e adicionais que já tinham sido adotadas no âmbito da educação inclusiva.*"<sup>107</sup>,

Na sequência, foram realizadas reuniões com vista à elaboração do Plano de Ensino à Distância, bem como à análise e reconfiguração dos critérios de disciplina e ao planeamento para o período letivo em falta. No dia 8 de abril o Conselho Pedagógico reúne para ultimar o Plano em questão e na madrugada do dia 9 começam a “entrar” e-mails acerca do mesmo.

O dia 9 de abril foi efetivamente um dia movimentado para todos, no Agrupamento. As “*Orientações para a concretização do Plano de ensino à distância*”, enviadas às 01h41 pela DA para todos os professores, continham: a calendarização para o processo, o Plano de Ensino à Distância; tutoriais da *Classroom*; modelo a adotar para o Plano semanal da turma; calendário das reuniões de 14 e 15 abril; tutorial para Hangout Meet e um Guião para videoconferência. À mesma hora, mas com Tutoriais acerca da plataforma da Google, *Classroom*, para DT, para Alunos e comunicado aos EE. Passados apenas 21 minutos, às 02h02, o Diretor envia a todos os professores um link de “*Apoio da Google a professores*”; às 15h41 a DA envia, ainda, a todos os professores um “*Esclarecimento sobre a criação da turma na Classroom – inscrição de alunos*” e o dia termina com “*Votos de Boa Páscoa*” (e-mail enviado pelo Diretor, às 19h52).

É também a 9 de abril que o Governo emite uma Nota<sup>108</sup> à Comunicação Social: “*#EstudoEmCasa - A Escola na Televisão Para alunos do ensino básico*”.

“O Ministério da Educação, no seu esforço de criação e disponibilização de múltiplos recursos para apoiar as escolas, cria um conjunto suplementar de recursos educativos, para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico, transmitidos através dos canais RTP 2 e RTP Memória, respetivamente”.

Nesta nota estão registadas as várias hipóteses de canais de transmissão e é apresentado, de forma sumária, este espaço denominado Estudo em Casa. Perante o cenário de um 3º período não presencial o ME passa a ter um parceiro incondicional na Rádio e Televisão de Portugal a que a Fundação Calouste Gulbenkian se associou também.

---

<sup>107</sup> Fonte: <https://www.dge.mec.pt/noticias/roteiro-8-principios-orientadores-para-implementacao-do-ensino-distancia-ed-nas-escolas>, acessado a 27 de janeiro de 2021.

<sup>108</sup> Fonte: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAABACzNDc0AgAQzcmDBAAAAA%3d%3d>, acessado a 31 de janeiro de 2021.

“#EstudoEmCasa é o nome do espaço que vai ocupar a grelha das 09h às 17h50, com conteúdos organizados para diferentes anos letivos, uma ferramenta para complementar o trabalho dos professores com os seus alunos. Estes conteúdos pedagógicos temáticos contemplam conteúdos que fazem parte das aprendizagens essenciais do 1.º ao 9.º ano, agrupados por: 1.º e 2.º anos, 3.º e 4.º anos, 5.º e 6.º anos, 7.º e 8.º anos e 9.º ano. Na segunda-feira, dia 20 de abril, arrancam as emissões do #EstudoEmCasa, que decorrerão até dia ao final do ano letivo, de segunda a sexta-feira. (...) Será ainda disponibilizada uma App com todos os conteúdos do #EstudoEmCasa”.

A DGEstE faz chegar uma síntese das decisões decorrentes do Conselho de Ministros de 9 de abril, que serão objeto de Decreto-Lei<sup>109</sup>, onde se estipula a suspensão das atividades letivas em regime presencial durante o 3º período, a suspensão de provas/exames finais que não aqueles que se revelem necessários à candidatura ao ensino superior e a extensão do ano escolar até 26 de junho. Esta informação chega a todos os professores à 01h45, via e-mail enviado pela DA no dia 10 abril.

Também a Biblioteca da escola envia aos professores uma sugestão para a partilha de contos e poesias de sua autoria, às 00h28, sendo que a DA, à 01h22 faz chegar aos professores os “Princípios orientadores para o acompanhamento de alunos que recorrem preferencialmente ao #EstudoEmCasa” que a DGEstE remetera.

Tabela 6 - “Princípios orientadores para o acompanhamento de alunos que recorrem preferencialmente ao #EstudoEmCasa”

1	Os recursos são um complemento e um recurso de apoio primeiramente para que os alunos sem conectividade e/ou equipamento (...). Não são, pois, uma forma autossuficiente de desenvolver aprendizagens integrais no Ensino Básico.
2	Os recursos são disponibilizados em canais existentes nas modalidades de emissão via TDT (recepção terrestre), via DTH (recepção por satélite) e via TV por cabo (...) não existe a possibilidade universal de retroceder na emissão, (...).
3	Os recursos constituem-se em sessões de 30 minutos: organizados por blocos agregados para vários anos, blocos comuns e recursos para PLNM, (do Pré-Escolar (RPT2) ao 9.º ano) (...).

<sup>109</sup> Decreto-Lei 14-G/2020, de 13 de abril.



4	Garantindo que alunos em diferentes anos escolares podem aceder a conteúdos numa mesma televisão. Os conteúdos diários têm tempo limitado, cumprindo-se, ao longo do período, a maior parte das componentes curriculares, organizadas disciplinar e interdisciplinarmente.
5	A planificação dos conteúdos obedece a três princípios: a. Conteúdos relevantes para consolidação e desenvolvimento de aprendizagens (...) b. Cada bloco, (...), pode ser utilizado de forma independente, (...) c. Em cada bloco são introduzidos temas, questões, sumários intercalares e momentos de sistematização. Os blocos contêm instrumentos e recursos variados e propostas metodológicas diversificadas.
6	As escolas recebem, com antecedência, a grelha de programação, os conteúdos de cada bloco educativo, bem como materiais de apoio e propostas de atividades a desenvolver.
7	Os recursos educativos disponibilizados não substituem a intervenção dos professores. (...) a. Estes alunos continuam a pertencer às suas turmas de origem, devendo preverse forma de os outros alunos manterem contacto, (...) ou qualquer outro meio de combate ao isolamento social (...) b. A cada aluno que recebe conteúdos exclusivamente pela televisão deve ser atribuído um professor mentor, (...) c. As sessões são complementadas por outras atividades (...), que poderão circular em papel, (...).
8	Face à situação de isolamento acrescido, o desenvolvimento das aprendizagens destes alunos deve ser motivo de especial acompanhamento e monitorização pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.
9	Sempre que um aluno passe a usufruir de equipamento e acesso à internet ao longo do terceiro período, deverá acompanhar a sua turma de origem, devendo ser feito um acompanhamento acrescido durante a fase de transição.

Estamos a 12 de abril, dia de Páscoa, e o correio eletrónico não recebeu qualquer mensagem.

A 13 de abril é publicado o Decreto-Lei 14-G/2020, que “Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19”.

A semana de 13 a 17 de abril, prevista para o arranque de aulas do 3º período, foi convertida em trabalho colaborativo dos Conselhos de Turma<sup>110</sup> permitindo, deste modo, um espaço/tempo para o planeamento e organização de toda a logística inerente ao trabalho com os alunos. Os docentes da disciplina de Português prepararam uma proposta de trabalho para essa semana e os DT reuniram, virtualmente, com os alunos no dia 16 abril para esclarecer os procedimentos a adotar daí em diante, como já referido anteriormente.

De novo se partilha uma tabela com os e-mails recebidos, nomeadamente: tutoriais para marcação de aulas; tutoriais com extensões para melhorar a plataforma de comunicação com os alunos; esclarecimentos de como elaborar o Plano Semanal; informações aos EE; Decreto-Lei 14

<sup>110</sup> Cada turma tem um conjunto de professores designado por Conselho de turma.

G/2020; medidas excecionais; Concessão de equiparação a bolseiro e Licença Sabática; Propostas de atividades; segurança no uso de plataformas digitais; formação; partilha de funcionalidades facilitadoras e concurso de docentes. Ressalva-se uma comunicação do Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento, dando conta da sua disponibilidade para continuar a prestar apoio à comunidade escolar.

Tabela 7 - Segundo excerto de e-mails institucionais.

Data	Hora	De: Para	Assunto	Resumo conteúdo
14 abril	00h01	DA Professores	Tutorial para Marcação de aulas (Sessões Síncronas)	
	00h09	DA Professores	Tutorial para Marcação de aulas (Sessões Síncronas)	Anexo
	13h20	DA Professores <i>Serviço de Psicologia e Orientação</i>	Fwd: Informação	“ não obstante a conjuntura atual mantém o seu compromisso de missão para com a comunidade escolar pelo que continua a prestar apoio aos alunos professores e encarregados de educação...”
	19h10	DA Professores Apoio tecnológico	Fwd: Extensões para melhorar o Hangout Meet	Tutorial Youtube
15 abril	11h28	Diretor » Profs	Fwd: Esclarecimentos – procedimentos	“...1. A contabilização dos tempos de trabalho escolar no Plano Semanal ... 2. De modo a registar sumários no inovar ...
	16h39	DA Professores Gov	Decreto-Lei 14-G/2020- medidas excecionais e e temporárias	divulgação a alunos e encarregados de educação.
	17h39	DA DT	Envio de informação aos EE- Pais	Dado que tivemos um problema técnico (já resolvido) mas que pode ter impedido os envios
	23h11	DA Professores <i>DGAE</i>	Fwd: Medidas excecionais e temporárias na área da formação contínua, avaliação do desempenho docente e observação de aulas	

Data	Hora	De: Para	Assunto	Resumo conteúdo
17 abril	00h36	DA Professores <i>DGAE</i>	Fwd: Nota Informativa FR/N °1/2020- Concessão de Furlinaracão a Rolseiro – Ano Escolar 2020/2021 e Nota Informativa I.S/N °1/2020 – Licença sahática – Ano escolar 2020/2021	
	14h24	DA DT	6º Ano - Sobrensição com #EstudoEmCasa	
	22h06	DA Professores Secretário de Estado	#Ser jovem em casa	“...propostas de atividades, oficinas e informações disponíveis para a juventude....”
18 abril	00h24	DA Professores DGEstE – Gabinete de Comunicação e Tecnologias	Fwd: Segurança no uso das plataformas digitais	Solicitamos que esta informação seja divulgada junto dos alunos e encarregados de educação.
20 abril	16h34	Resp. Formação para Professores	Ação de Formação - Os desafios da Escola Inclusiva: caminhos para a qualidade e a equidade da educação - Parte II	
	18h51	CDT DT	<i>Classroom</i> e Inovar	“Partilha de funcionalidades facilitadoras do trabalho/organização na <i>Classroom</i> ” “Registo do envolvimento do aluno nas atividades”
	23h40	DA Professores	Fwd: Anefeicamento da Candidatura ao Concurso Externo / Contratação Inicial e Reserva de Recrutamento	

Legenda: sombreado a laranja estão dois e-mails rececionados na qualidade de DT e, a cinza, são e-mails na qualidade de docente com componente letiva.

No dia 16 de abril, o PR refere que acabara de assinar<sup>111</sup> a “segunda renovação do estado de emergência” e expressa o “desejo de ser a última para vigorar até às 24 horas do dia 2 de maio”, com a noção de que “o cansaço aperta”: “O cansaço e a sensação de que o pior já passou, e que a esperança desponta, e tudo isso convida a facilidades tentadoras. Temos de lhes resistir”. E endereça uma palavra aos “mais jovens dos jovens, de quem poucos falam. Admiro a vossa capacidade de

<sup>111</sup> Fonte: <https://www.presidencia.pt/?idc=22&idi=176632>, acessido a 19 de janeiro de 2021.

*reagir ao maior e, para muitos, mais incompreensível choque da vossa vida.*” Portanto, a 17 de abril é decretada a segunda renovação do Estado de Emergência<sup>112</sup>.

Para alunos<sup>113</sup> e professores, esta prorrogação não tem implicações diretas no que respeita ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que este já se encontrava em planeamento por via do Decreto-Lei 14-G/2020, que contempla o E@D e o alargamento do calendário escolar.

É, ainda nesta data, 17 de abril, que o ME lança a campanha “#Serjovememcasa” com “propostas de atividades, oficinas e informações disponíveis para a juventude”.<sup>114</sup>

Dia 20 de abril. Estamos no primeiro dia de E@D e chegam dois e-mails: um sobre concurso de docentes e outro sobre formação. Às 18h51, a CDT envia a todos os docentes “*funcionalidades facilitadoras*” de trabalho/organização na Classroom”, bem como uma grelha para registo do envolvimento dos alunos nas atividades. No que respeita a e-mails vindos de professores e alunos o total foi de 19 e-mails, só neste dia.

Os dias sucedem-se, sem rua, agarrados à tecnologia que liga professores, alunos, família e amigos. Numa descoberta constante de mais e melhores meios *de estar on, de chegar a, de estar com*. A entrada de e-mails tanto dos professores dos diferentes CT como dos respetivos alunos faz com que a caixa de correio de entrada do e-mail institucional assuma números elevadíssimos. Entre os dias 21 de abril e 3 de maio, no e-mail institucional chegaram 211 mensagens. No caso de um professor que não possua componente letiva<sup>115</sup>, apenas 7 e só um relacionado com esta nova realidade, a DA faz chegar a todos os professores, no dia 24 de abril às 15h02, enviado pelo Centro Nacional de Cibersegurança:

“um conjunto de boas práticas a utilizar no âmbito do trabalho a partir de casa, desde o contexto de aulas não presenciais até reuniões, passando por cuidados a ter no download de apps e outros comportamentos defensivos que devem ser adotados especialmente neste período”.

Vale a pena determo-nos no guião anteriormente referido que suporta o arranque do E@D no agrupamento de escolas em questão. A documentação enviada pela CDT, a 11 de abril, estabelece normas e princípios a serem adotadas pelos docentes. Assim, nos dias entre 14 e 17 de abril os alunos realizariam a proposta de trabalho, colocada na Classroom de cada turma pelo professor de

---

<sup>112</sup> Decreto do Presidente da República n.º 20-A/2020 de 17 de abril e regulamentado pelo Decreto n.º 2-C/2020 de 17 de abril, consultados a 19 de janeiro de 2021.

<sup>113</sup> Esta referência prende-se apenas com os escalões etários que fazem parte da presente investigação (10 a 15anos).

<sup>114</sup> Fonte: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/comunicado?i=serjovememcasa>, acedido a 29 de janeiro de 2021.

<sup>115</sup> Foi solicitada a colaboração de um colega, sem componente letiva, para obter esta informação.

português. Essa tarefa pretendia levar os alunos a refletirem sobre o que estariam a viver e do que sentiriam mais falta<sup>116</sup>.

Na 5ª feira desta semana, cada DT reuniu, por videoconferência, com a respetiva turma para esclarecimentos relativos à *Classroom* e às sessões síncronas. Os alunos foram informados que os Planos Semanais seriam colocados pelo DT, sempre à sexta-feira, na *Classroom*.

Na semana de 20 a 24 de abril iniciar-se-iam as videoconferências, agendadas de acordo com os horários, por turma, indicados pela DA. Aos diferentes CT foi dada liberdade de escolha da ferramenta a utilizar para as sessões síncronas. Finalmente foram dadas orientações para o registo dos sumários.

O Plano Semanal funcionou como um guião de trabalho entre a escola e os alunos. No Plano estão descritas as *Tarefas*, a *Duração*, os *Recursos/Ferramentas*, *Data de entrega* havendo ainda um espaço para *Observações*. Para além deste plano semanal, existia o horário semanal da turma com os dias/tempos das videoconferências, ou sessões síncronas. E a escola passou a estar na casa de cada aluno, exposta ao escrutínio social da população em geral e das famílias em particular.

Alunos e professores fazem escola online seguindo um esquema desenhado em Conselho Pedagógico e com acesso a um manancial de apoios oriundos de diversas frentes nomeadamente: ME, Editoras, Bibliotecas, DA, CDT e inter pares. Se as duas semanas de aulas que mediaram o encerramento das escolas e o final do 2º período foram, de algum modo, deixados ao bom senso de cada docente<sup>117</sup>, o mesmo já não se pode dizer deste último trimestre.

O Plano E@D divulgado a toda a comunidade escolar a 9 de abril prevê a monitorização quinzenal do processo. As atribuições da equipa de monitorização passam pela verificação da inclusão de todos os alunos; quais os mecanismos de apoio utilizados no caso de alunos sem computador; a disponibilização dos meios tecnológicos; apurar qual a taxa de concretização por parte dos alunos às tarefas propostas e a recolha de sugestões de toda a comunidade educativa. Para o efeito, todos os docentes preenchem uma grelha, quinzenalmente, onde registam a assiduidade, o modo de participação dos alunos e o cumprimento, ou não, das tarefas.

O *#EstudoemCasa* passou a ser apoiado, também, por canais de youtube, através de cinco canais, dando possibilidade aos professores de disponibilizarem as suas aulas e, deste modo, ficarem acessíveis a toda a comunidade escolar.

---

<sup>116</sup> Como já anteriormente mencionado.

<sup>117</sup> A direcção do agrupamento sentiu necessidade de lançar alertas e apelos aos docentes que não estariam a cumprir a sua função.

“Resultado da parceria entre o Ministério da Educação, YouTube e Thumb Media, é criada uma plataforma assente no YouTube, que permite que os professores disponibilizem as suas aulas, possibilitando que elas fiquem acessíveis à comunidade educativa alargada. (...). Este desafio a professores e educadores vai ao encontro da procura de soluções que muitos já tinham iniciado desde a introdução das tecnologias de informação e comunicação nas escolas. O YouTube – uma das plataformas digitais de maior alcance a nível mundial - está, assim, de portas abertas para as Escolas, em Portugal, com conteúdos validados pela Direção-Geral da Educação (DGE). Os professores, que pretendam disponibilizar as suas aulas nestes 5 novos canais, passam a integrar a «Comunidade YouTube - #EstudoEmCasa»<sup>118</sup>.

A 23 de abril, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) disponibiliza colaboração para a prossecução da implementação das *medidas* previstas para os discentes que dela usufruem.

Por sua vez o Centro Nacional de Cibersegurança procura dar apoio através da divulgação de boas práticas em e-mail reencaminhado pela DA a todos os professores, a 24 de abril de 2020.

No dia 25 de abril o subcoordenador de departamento envia dois vídeos explicativos do *Classroom* para a eventualidade de a Escola Virtual não estar acessível.

Deu-se, pois, início às duas primeiras semanas de E@D com horário completo para alunos e professores que culminariam na primeira fase de desconfinamento, conforme se explica no ponto seguinte.

O Decreto N° 2-D/2020 de 30 abril vem regulamentar o estado de emergência e o estado de calamidade para o período entre 1 e 3 de maio de 2020, impondo limitações à circulação. Sendo a comemoração do dia do trabalhador, em 2020, numa sexta-feira, este normativo, precavendo eventuais deslocações da população e com “*o intuito de conter a transmissão do vírus e a expansão da doença*”<sup>119</sup> determina:

“Os cidadãos não podem circular para fora do concelho de residência habitual no período compreendido entre as 00:00 h do dia 1 de maio de 2020 e as 23:59 h do dia 3 de maio de 2020, salvo por motivos de saúde ou por outros motivos de urgência imperiosa.” (Artigo 2º, ponto1, Decreto N° 2-D/2020 de 30 abril).

---

<sup>118</sup> Fonte: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=o-estudoemcasa-chega-ao-youtube-atraves-de-5-novos-canais>, acessido a 29 de janeiro de 2021.

<sup>119</sup> Decreto-Lei n.º 20/2020, consultado a 28 janeiro 2020.

O Decreto-Lei n.º 20/2020 de 1 de maio vem alterar as medidas excecionais e temporárias relativas à situação pandémica que se vive. A 13 de março, com o Decreto-Lei n.º 10-A/2020, foram estabelecidas as primeiras medidas excecionais e, desde então<sup>120</sup>, foi decretado e renovado por duas vezes, o estado de emergência com as respetivas regulamentações aprovadas em três decretos do Governo o último dos quais, o Decreto n.º 2-C/2020 de 17 abril que termina às 23h59 de 2 de maio e, com ele, o estado de emergência cessa.

#### 4.5 Desconfinamento – 4 maio ....

Após mês e meio, o país passa do estado de emergência ao estado de calamidade. Não significa que o surto tenha terminado, nem tão pouco o fim das medidas de distanciamento social. Inicia-se um processo de desconfinamento, embora com necessidade de se manterem algumas normas previstas no Decreto n.º 2-C/2020, porque consideradas fundamentais: *“Mantém-se a necessidade, por razões de saúde pública, de se observar regras de ocupação, permanência e distanciamento físico, bem como regras de higiene”*<sup>121</sup>. O desconfinamento haveria de ser um processo lento e gradual.

*“Ninguém pode interpretar o fim do estado de emergência como o fim da emergência sanitária”*<sup>122</sup> refere o Primeiro Ministro na Conferência de imprensa do Conselho de Ministros de 30 de abril de 2020, acrescentando a seguinte mensagem: *“O estado de emergência acabou, mas o vírus continua a ser o mesmo: não anda sozinho, somos nós que o transportamos e transmitimos”*.

Neste discurso, o Primeiro Ministro (PM) enaltece o trabalho realizado pelas escolas e pelos professores para dar resposta à nova realidade e detém-se em três pontos: avanço da literacia digital que permitiu à *escola* reinventar-se; a implementação do #EstudoemCasa – do 1º ao 9º ano – para minorar as desigualdades causadas pelo E@D e o objetivo de assegurar o acesso a plataformas digitais a todos os alunos no ano letivo seguinte.

Na apresentação do desconfinamento é dado a conhecer que será um caminho a fazer em períodos de 15<sup>123</sup> dias e submetido a uma reavaliação em cada fase. Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 33-c/2020 de 30 de abril estão previstas três etapas iniciais: 4 e 18 de maio e 1 de junho e cada uma sujeita a avaliação para aferir da viabilidade de dar continuidade ao processo, que tem por

---

<sup>120</sup> Para o período relativo à recolha de dados entre 16 de março e 26 junho de 2020.

<sup>121</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 33-c/2020 de 30 de abril.

<sup>122</sup> Fonte: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=fim-do-estado-de-emergencia-nao-e-o-fim-da-emergencia-sanitaria>, consultado em 31 de janeiro de 2021.

<sup>123</sup> Fonte: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=governo-apresenta-calendario-de-desconfinamento-no-final-de-abril>, consultado em 31 de janeiro de 2021.

base a evolução da pandemia e as diretivas da DGS. A página da internet do Governo apresenta uma tabela resumo<sup>124</sup> com as medidas a aplicar em cada data.

Salvaguardando as *Regras Gerais* e, conforme referido no Despacho, “*a população deixa de ter de cumprir um dever cívico de recolhimento domiciliário*”. Atendamos ao que é relevante na primeira fase considerando os dados recolhidos para o presente estudo.

A 4 de maio foi possível a saída de casa para a ida: a livrarias e bibliotecas; aos parques municipais; a prática de desporto desde que individual, ao ar livre e que não ultrapassasse o número de dez pessoas. Esta foi, certamente, uma medida apreciada dado que, desde 13 de março que se vivia dentro de casa, e, por esta altura, tal situação já decorria há cerca de mês e meio.

Entretanto, a equipa de monitorização do E@D envia e-mail<sup>125</sup>, no dia 5 de maio, para todos os professores, com informação acerca dos procedimentos a adotar no preenchimento das grelhas para o apuramento da taxa de concretização das tarefas realizadas pelos alunos.

*“Estamos neste 3º período a executar o Plano E@D que nos levou a todos a definir novos procedimentos sobre os quais teremos de ir refletindo para verificar a sua eficácia e proceder aos ajustes necessários.*

*Tendo como objetivo apurar a taxa de concretização das tarefas propostas pelos professores, em conjunto com todos os departamentos do agrupamento, elaborámos uma Grelha de Aferição e Cumprimento das Tarefas que agora vos enviamos.”* (Extrato do e-mail<sup>126</sup>, enviado a todos os docentes).

A Biblioteca da escola colocou à disposição um link de acesso à biblioteca, no dia 13 de maio, pelas 12h44, para ser divulgado junto dos EE e a alunos. Ao aceder ao link<sup>127</sup> os alunos eram incentivados a entrar no mundo literário numa perspetiva de descoberta pessoal e dos autores que, tendo previamente autorizado, disponibilizavam documentos de consulta livre. No final da mensagem de abertura do site podia ler-se “*este é o local onde tu aconteces!...*”.

No dia 14 de maio, às 19h13, todos os professores recebem da DA orientações da Tutela, enviados pela Subdiretora-Geral dos Estabelecimentos Escolares, cujo teor se reporta a “*Orientações gerais relativas aos direitos e deveres dos alunos e ao seu acompanhamento, no âmbito das atividades letivas presenciais e não presenciais.*” Nestas Orientações estão explícitas as normas associadas tanto ao ensino online como ao

---

<sup>124</sup> Anexo 12: “Plano de desconfinamento”.

<sup>125</sup> Anexo 13: “E-mail endereçado pela “Equipa Monitorização do Plano de Acção” (EM) a todos os professores a 5 maio 2020”.

<sup>126</sup> Anexo 3: “E-mails institucionais no contexto da pandemia COVID-19”.

<sup>127</sup> Naturalmente que, para manter o anonimato, não é possível facultar o link nem tão pouco a mensagem a que se faz referência uma vez que seria detetável através de uma simples busca na internet.



presencial (a partir de 18 de maio, para os alunos que se encontram a frequentar os dois últimos anos do ensino secundário) devendo atender-se aos princípios transversais previstos no Estatuto do Aluno e da Ética Escolar,

*“1. Princípios transversais relativos às atividades letivas presenciais e não presenciais*

*a. As atividades letivas implicam o cumprimento do previsto no Estatuto do Aluno e da Ética Escolar, aprovado pela Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, doravante Estatuto do Aluno, e no Regulamento Interno da Escola;*

*b. Os deveres de assiduidade e de pontualidade mantêm-se, com as necessárias adaptações, em todas as atividades letivas dinamizadas pela escola e pelos docentes”*

No ponto 2 estão descritas as normas relativas ao registo e controlo de assiduidade e de pontualidade para ambas as modalidades de ensino. Efetivamente esta situação gerou algumas dúvidas na comunidade escolar visto que, por vezes, os alunos possuíam câmara ou a internet não se mantinha ligada ou outro qualquer problema. A monitorização implementada revelou as ausências e especificava o motivo (do conhecimento do Conselho de Turma) permitindo que cada Diretor de Turma comunicasse aos encarregados de educação, conforme tabela que se apresenta.

Tabela 8 - Extrato da grelha utilizada no agrupamento para monitorização da realização das tarefas e da assiduidade às sessões síncronas.

		Disciplina		
		Tarefas		Momento síncrono
Nº	Nome		Motivo	
1		CT	Acesso limitado ao computador	Total
2		CM	Dificuldade c/ recursos digitais	1 Falta
3		NC	Sem manual/livro de fichas	Ausente
4		CT	Falta de empenho	Total
5		CT	Outro	Total

Legenda: CT- Cumpriu totalmente; CM- Cumpriu minimamente; NC- Não cumpriu.

Os encarregados de educação, da turma onde desempenhei função de diretora de turma, foram sempre muito solícitos relativamente a estas situações, como se pode constatar no seguinte exemplo:

*“Bom dia Professora, espero se encontre bem, assim como os seus e todo o corpo docente.*

*Na passada semana na sexta-feira o (nome do educando) faltou pois tivemos que ir ao Alentejo e pensei que a comunicação por 3G iria resultar mas no local onde estávamos não era suficiente ou pelo menos naquele momento não deu, pelo que peço desculpa pela falta do (...), por esse motivo e segundo me informou o (...) ele não sabia que seria necessário ingredientes para fazer as bolachas ontem, caso não tenha sido sexta-feira essa informação por favor avise-me para poder falar com ele.*

*Grato pela atenção.*

*Atentamente.”* (Justificação de ausência enviada através de e-mail institucional)

Mas retomemos as Orientações da tutela. O ponto 3 é dedicado aos deveres e direitos dos alunos nas atividades letivas não presenciais, nomeadamente no que se refere ao cumprimento das tarefas: alínea b, *“os alunos estão obrigados ao cumprimento das tarefas estipuladas pelos docentes no âmbito das sessões síncronas e assíncronas”* e alínea e, *“O incumprimento dos deveres por parte do aluno é suscetível de aplicação de medidas disciplinares sancionatórias, nos termos previstos no Estatuto do Aluno”*. Além dos deveres importa reter a preocupação com os direitos, expressos nas alíneas c e d, onde estão previstas as diversas modalidades de participação dos alunos nas atividades letivas:

*“c. Sempre que o aluno não possa participar nas sessões síncronas e ou assíncronas, designadamente por falta de meios de acesso às aprendizagens, a escola deve assegurar outras formas de trabalho, em articulação com o aluno e o respetivo encarregado de educação;*

*d. Quando o aluno acede a conteúdos exclusivamente através do #EstudoEmCasa, a escola assegura o acompanhamento das suas rotinas e trabalho através de um professor que desempenhe funções de mentoria;”*

As orientações terminam, no ponto 4, com a preocupação inerente ao risco de abandono escolar e as diligências a tomar.

O dia 15 de maio seria novamente um dia muito agitado no que respeita à entrada de e-mails e, naturalmente, mais documentos para serem lidos e analisados.

A 15 de maio, mais e-mails, com início bem cedo.

01h02 – Diretor para professores – “Ensino à Distância/plano semanal”

13h53 – DA para professores – “Resumo do CP”

16H37 – Secretária de Estado da Educação para toda a comunidade educativa –  
“Regresso à Escola em regime presencial”

17H09 – Psicóloga Agrupamento – Documentos da Ordem dos Psicólogos

19h53 – DA para professores – Decreto-Lei nº 20-H/2020 de 14 maio

No primeiro e-mail, o Diretor procura dar resposta às interrogações que tem recebido e que se prendem com a gestão do plano semanal. Para o efeito, socorre-se do plano de E@D<sup>128</sup> do Agrupamento e de dois dos documentos que foram disponibilizados no curso de formação para a Docência Digital em Rede.

No segundo e-mail é pertinente referir dois dos pontos deste Conselho Pedagógico: por um lado, a análise do documento que servirá de apoio à aferição do cumprimento de tarefas que a Equipa de Monitorização do Plano de Ação (EM) elaborou com a colaboração da equipa de CDT – a que se fez alusão anteriormente - e que foi aprovado e, por outro lado, a necessária resposta ao artigo 2º do Decreto-Lei nº 14- G/2020. Este e-mail faz alusão à necessidade de se adequarem os critérios de avaliação ao contexto de E@D atendendo ao estabelecido no artigo 7º do Decreto-Lei nº 14-G/2020, relativo à avaliação e conclusão do ensino básico, pelo que os subdepartamentos deverão refletir sobre o assunto e elaborar uma proposta, com os critérios de avaliação para cada disciplina de acordo com o grau de ensino a que se destinam. E acrescenta que nessa proposta deverão ser definidos parâmetros adequados à modalidade em prática, os instrumentos de avaliação e forma de classificação, assim como o peso a atribuir à classificação do 3º período. Outro assunto patente no referido resumo do Conselho Pedagógico foi qual a atitude a tomar quando os alunos se mantêm com a câmara desligada nas sessões síncronas, sendo sugerido o contacto com o EE para procurar esclarecer a situação.

No terceiro e-mail deste dia, a Secretária de Estado da Educação envia uma mensagem de reconhecimento do esforço e dedicação e um agradecimento:

---

<sup>128</sup> Anexo 14: “Plano de Ensino à Distância (Plano E@D)”.

*“A toda a comunidade educativa que se reorganizou e adaptou neste esforço conjunto endereço o meu profundo agradecimento. Como diria Eugénio de Andrade “É urgente permanecer”. Assim será! Com estima e votos de bom trabalho!”<sup>129</sup>.*

Uma das Psicólogas do Agrupamento envia a todos os professores documentos elaborados com vista a ajudar a comunidade escolar no regresso à escola em contexto de pandemia: três passos para lidar com a ansiedade, Desconfinamento – Regressar a (algumas) rotinas habituais, para pais e professores e uma segunda versão para gestores e colaboradores. Estas publicações são sintomáticas da relevância que estes tempos estão a ter/terão na saúde mental.

Por fim, o quarto e-mail proveniente da DA para todos os professores remete para o Decreto-Lei 20-H/2020, 14 maio, cuja temática incide no regresso às aulas presenciais.

Antes da segunda fase de desconfinamento uma docente toma a iniciativa de elaborar um questionário sobre “*Avaliação da nova forma de escola*” onde pretende saber a opinião dos alunos sobre as dificuldades sentidas nas disciplinas que leciona.

No final da primeira quinzena do desconfinamento, o Ministro da Administração Interna<sup>130</sup>, em conferência de imprensa, responde deste modo a um jornalista:

*“é permitida a circulação para a prática de exercício físico e prática de desportos individuais, desde que feita ‘com as regras de distanciamento físico e respeito pelas regras de segurança’”.*

Acrescentou ainda que “*apanhar sol e ar puro é compatível com as regras de distanciamento físico*” frisando que os portugueses são corresponsáveis pela contenção dos riscos de contágio ao garantirem as regras de segurança.

Na segunda fase do desconfinamento, iniciada a 18 de maio<sup>131</sup>, é destacada a possibilidade de se frequentar museus e monumentos bem como estabelecimentos da área da restauração, incluindo as esplanadas além da abertura de creches e escolas secundárias para as disciplinas relevantes ao acesso ao ensino superior, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 20-H/2020 de 14 de maio.

---

<sup>129</sup> Negrito no original.

<sup>130</sup> Conferência de imprensa após a segunda reunião da estrutura de monitorização da situação de calamidade, consultada no dia 3 de fevereiro de 2021 em <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=avaliacao-da-primeira-quinzena-da-situacao-de-calamidade-e-prudentemente-encorajadora>.

<sup>131</sup> Fonte: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=documentos-relativos-a-retoma-das-aulas-presenciais-e-a-limpeza-e-desinfecao-de-estabelecimentos-de-ensino>, acedido a 3 de fevereiro de 2021.

A 19 de maio, de madrugada, às 01h27, os professores recebem um Roteiro com Princípios Orientadores para uma Avaliação Pedagógica em Ensino a Distância (E@D) proveniente da DGEstE – Gabinete de Comunicação e Tecnologias, com um conjunto de princípios e orientações relativos à avaliação.

*“um conjunto de princípios de orientação e organização da avaliação, bem como vários exemplos de instrumentos, técnicas e ferramentas que se adequam ao ensino a distância, e que se constituem, à semelhança dos Roteiros anteriores, como documentos orientadores, mas não prescritivos.”*

Às 02h06, da mesma proveniência, chega o texto que enquadra esse Roteiro, do *Secretário de Estado Adjunto e da Educação, João Costa*, “*Importância da Avaliação Pedagógica em Ensino a Distância (E@D)*”, ao qual já foi feita referência anteriormente, precisamente a propósito dos critérios de avaliação para o 3º período.

Encontramo-nos na segunda fase do desconfinamento e a troca de e-mails com a Equipa de Monitorização, no final da segunda quinzena, para esclarecimento de dúvidas relativamente ao preenchimento da grelha de aferição da realização de tarefas, implica 9 mensagens no intervalo de três horas, durante o dia 21 de maio. Também neste dia é feita a “Divulgação das orientações da CPCJ<sup>132</sup>”, às 13h16, por todos os professores, por parte da DGEstE, alertando para o procedimento a adotar quando se verificar que uma criança/jovem esteja em perigo.

A 22 de maio os professores recebem informação sobre a avaliação docente durante a pandemia e a 31 de maio a informação relativa à marcação de férias.

A terceira fase de desconfinamento, prevista para 1 de junho, ficou adiada na área metropolitana de Lisboa<sup>133</sup> (onde se desenvolve esta investigação) só vindo a ser implementada a 15 de junho. Nesta data foi possível a abertura dos centros comerciais, cinemas, salas de espetáculo, entre outras medidas. Contudo, o Primeiro Ministro frisou que até final do mês de junho se iriam manter as regras em vigor precavendo contaminações durante as festas populares<sup>134</sup>, os feriados ou a abertura das fronteiras aéreas ao exterior.

É deste modo que o Governo admitia a passagem de estado de calamidade a estado de contingência para o dia 1 de julho 2020<sup>135</sup>.

<sup>132</sup> Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens.

<sup>133</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 40-A/2020 de 29 de maio de 2020, artigo 5º.

<sup>134</sup> Em Portugal, o mês de junho, é a época das festas dos padroeiros das localidades nomeadamente S. António, a 13, S. João, a 24 e S. Pedro, a 29, verificando-se que as populações enchem as ruas em calorosa celebração.

<sup>135</sup> Fonte: <https://www.lusa.pt/article/wD9zaJpeEF7Mb7M3IRGeZzMSZM5iuSI1/covid-19-situa%C3%A7%C3%A3o-de-calamidade-vai-continuar-at%C3%A9-final-do-m%C3%AAs-de-junho-costa>, acessado a 3 fevereiro de 2021.

A 4 de Junho, o Diretor do Agrupamento envia o resumo do CP a todos os professores, onde se destaca a aprovação dos critérios de avaliação e a análise da situação dos alunos considerados *de risco* e para os quais o ensino presencial não deva ser considerado<sup>136</sup>.

No dia 6 de junho, às 17h57, uma professora partilha com todos os professores o testemunho de uma mãe<sup>137</sup> “*Bem-Hajam Senhores Professores*”, onde enaltece o papel dos professores no momento tão atípico como o da pandemia.

No dia 9 de junho o Diretor encaminha aos DT um questionário elaborado pela equipa de monitorização aos alunos, sobre o ensino à distância, a que faremos referência mais adiante.

A associação Nacional de Professores faz chegar, a 12 de junho, às 12h11, divulgação de novas formações On-Line “Utilização Pedagógica de Ferramentas de Apresentação Multimédia – Prezi”.

Também nesta data, às 15h33, o Diretor faz chegar novo resumo de CP onde se refere que foram apreciados os questionários a aplicar no âmbito da monitorização do Plano E@D, que foi sugerido um modelo de ficha para a autoavaliação do 3º período, à consideração dos professores, e que as reuniões de avaliação decorreriam presencialmente.

A 15 de Junho, a professora coordenadora da área de Cidadania divulga que o PR irá ministrar uma aula sobre cidadania, pelas 13h30, e em direto, inserido no projeto “#EstudoEmCasa”.

A 22 de Junho sai a Resolução do Conselho de Ministros n.º 45-B/2020, que “*Define regras especiais para a Área Metropolitana de Lisboa no âmbito da situação de calamidade declarada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 40 -A/2020, de 29 de Maio*”.

Com o final do período a chegar diversos são os e-mails trocados tanto com os professores das turmas como com pais e alunos preocupados com os processos burocráticos para a prossecução de estudos e entrega de manuais escolares.<sup>138</sup>

Estamos a 26 de junho e, dada a evolução da pandemia na Área Metropolitana de Lisboa, a DA envia uma informação aos professores, às 12h14, alterando o regime das reuniões de avaliação de presenciais para online. Nesta sequência a CDT, às 18h30, envia uma adenda ao Guião das Reuniões de Avaliação que origina mais oito e-mails de resposta.

A 3 de Julho, a Equipa de Monitorização (EM) contacta os professores, através de e-mail recebido às 14h03, solicitando a colaboração tanto para o preenchimento das grelhas, a que já foi feita alusão, como ao questionário para professores, para efeitos da monitorização em curso, sobre o E@D no Agrupamento.

---

<sup>136</sup> Recorda-se que esta situação apenas se aplica aos alunos do 11.º e 12.º e/ou do 2.º e 3.º anos dos cursos de dupla certificação do ensino secundário.

<sup>137</sup> Vera Silva, Pediatra, Investigadora na linha de investigação a Escola e o Cérebro, da Universidade Católica Portuguesa e colaboradora no site Com Regras, pode ser consultado em <https://www.comregras.com/bem-hajam-senhores-professores/#comments>.

<sup>138</sup> Programa de empréstimos do projeto Mega Manuais Escolares Gratuitos que prevê a sua devolução no final do ano letivo.

A 4 de Julho, o questionário de monitorização destina-se, agora, aos EE, pelo que os DT terão de os encaminhar, solicitando o seu preenchimento, conforme e-mail enviado às 12h05 pela mão do Diretor.

A 6 de Julho, a DGEstE envia “*Orientações para as escolas ano letivo 2020/2021*”, as quais foram remetidas pela DA a todos os professores, às 10h01. Entre outras, estas orientações referem que “o apoio aos alunos para quem foram mobilizadas medidas seletivas e adicionais, de acordo com plano de trabalho a estabelecer pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), (...) deve ser assegurado em regime presencial, salvaguardando-se as orientações das autoridades de saúde” e com a “promoção, acompanhamento, consolidação e recuperação das aprendizagens”.

Por esta altura já os professores estavam distribuídos pelas diferentes tarefas atribuídas pela DA e, a 23 de julho, o subdepartamento haveria de reunir com vista á passagem de informações, balanço do ano em curso e preparação do seguinte. Depois de concluídos os trabalhos desta reunião e até final do ano letivo (que ocorre a 31 de agosto de cada ano onde se inclui o período de férias dos professores) apenas foi rececionado um e-mail relacionado com a temática do E@D, “*Plano de Ação para a Educação Digital*” proveniente da DGEstE – Sistema de Informação, a 19 de agosto, às 09h42. Tal como o mundo, o país e o campo da educação escolar, em particular, entraram em estado de emergência, também a digitalização se tornou emergencial, o que se torna bem visível nos dados apresentados neste capítulo, com destaque para a utilização do e-mail como forma de aceleração da comunicação. Em plena crise, Andreas Schleicher, Diretor de Educação da OCDE, tirava partido da crise para legitimar a aceleração do processo de digitalização, à escala global: “It’s a great moment. All the red tape that keeps things away is gone and people are looking for solutions that in the past they did not want to see. Real change takes place in deep crisis. You will not stop the momentum that will build” (Anderson, 2020). O que se salienta, portanto, com a atual crise pandémica tem a ver, em grande medida, com a “digitalização de emergência” (Cone *et al.*, 2020), a qual é capitalizada, euforicamente, por Andreas Schleicher, como revelam as suas palavras acima citadas. Em vários trabalhos sobre a hiper-burocratização da administração da educação, Licínio Lima tem chamado a atenção para os efeitos da “dominação digital”, com destaque para as plataformas eletrónicas ou, como diz, em sentido mais amplo, numa publicação recente, “máquinas de administrar a educação” (Lima, 2021). O autor refere o “tom épico, consensual e pleno de promessas” usado por organismos internacionais, como a OCDE e a União Europeia, quando proclamam as virtudes e as promessas da designada “transição digital”, o qual se tornou mais visível no contexto da pandemia COVID-19.

Os organismos internacionais referem-se, quase sempre em tom épico, consensual e pleno de promessas, à revolução digital, bem como às exigências da *transição digital*, cabendo à educação e aos sistemas de formação vocacional a produção das *competências digitais* consideradas motor do desenvolvimento económico e social. É o caso, por exemplo, da União Europeia (2020), que, no seu plano de ação para a educação digital (2021–2027), chama a atenção para a urgência da aplicação das tecnologias digitais à educação, à aprendizagem e às lideranças educativas, através de aplicações, plataformas e *software* – uma urgência que saiu reforçada pelo eclodir da pandemia do SARS-CoV-2. (Lima, 2021, p. 2).

Estas análises salientam o facto de os bloqueios da COVID-19 à educação presencial, fisicamente presencial, terem legitimado e até considerado desejável e inevitável o avanço mais rápido, com carácter de urgência, de diferentes processos de digitalização e plataformização da educação que já estavam em curso, embora sem o ritmo pretendido por setores mais interessados nesse avanço (Landri & Vatrella, 2019; Grimaldi & Ball, 2021). A literatura sobre a digitalização e plataformização da educação, os intrínsecos processos de comercialização e privatização, tem fornecido títulos elucidativos, nomeadamente, “A sociedade de plataforma” (Dijck & Waal, 2018); “capitalismo de plataforma” (Srnicsek, 2017); “As políticas de ‘plataformas’” (Gillespie, 2010); “Edtech de emergência” (Williamson, 2020), “A burocracia electrónica” (Meira, 2017), entre outros.

No estudo que realizámos, cujos resultados demos conta, parcialmente, neste capítulo, estes aspetos referidos por Meira (2017) revela uma grande atualidade, de tal modo que pode ser trazido para o contexto da atual crise pandémica. São elucidativos os dados apresentados neste capítulo e, em particular, os relativos ao Plano de E@D elaborado pelo Agrupamento (Anexo 14). Após um breve enquadramento do contexto, este Plano sublinha a importância do envolvimento de todos os atores educativos para o sucesso do mesmo e enumera as atribuições dos diferentes responsáveis escolares –i) Direção, ii) Conselho Pedagógico, iii) coordenadores e subcoordenadores, iv) DT/professor titular de turma do 1º ciclo e v) equipa de apoio tecnológico. E prossegue com a explicitação do modo como se processa toda a comunicação, desde as informações gerais às comunicações relativas a trabalhos de uma determinada disciplina, com



recurso ao endereço eletrônico institucional. Nesse sentido, os alunos passariam a ter um endereço eletrônico institucional e seria com este que acederia à plataforma selecionada para o E@D.

São quatro os *Pilares* do Plano, assentando na equidade na realização de aprendizagens bem como no desenvolvimento de competências; na utilização de metodologias diversificadas e que fomentem a autorreflexão, a autonomia e a entreajuda; na promoção da interdisciplinaridade e, finalmente a plataforma a utilizar em todo o Agrupamento, a Classroom do Google.

“Todas as crianças e todos os alunos devem continuar a realizar aprendizagens e a desenvolver competências.”

“As metodologias de ensino a distância deverão ser diversificadas, enquadradoras, propiciar a apresentação de exemplos e fomentar a autorreflexão, o trabalho autónomo e a entreajuda.”

“A mobilização dos alunos para as aprendizagens poderá passar pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que levem os alunos a mobilizar as aprendizagens de várias disciplinas.”

“A plataforma a usar no (...) é a Classroom do Google.”<sup>139</sup>

O *Plano de Ação* está descrito em vinte alíneas<sup>140</sup> sendo que se apresenta aqui um breve resumo, chamando-se a atenção para o detalhe das prescrições.

Os professores deverão realizar um trabalho colaborativo em cada subdepartamento de modo a viabilizar a leccionação da disciplina. O horário de cada turma terá em conta a vertente para a realização das tarefas e, também, para o contato por videoconferência. Semanal/quinzenalmente haverá lugar ao contato de cada turma com cada professor com uma duração entre 15 a 60 minutos. Todos os professores devem colaborar na planificação do trabalho semanal de cada turma.

O Plano Semanal é colocado na plataforma às sextas-feiras e deve ser claro, mencionando os materiais e o prazo, se for o caso. Para uma visão mais clara do exposto apresenta-se o “modelo” do Plano Semanal na tabela 9:

---

<sup>139</sup> Fonte: Plano Ensino à Distância (PlanoE@D) do Agrupamento.

<sup>140</sup> Que podem ser consultadas, na íntegra, no ponto 4.2 do Plano de Ensino à Distância (Plano E@D), Anexo 14.

Tabela 9 - Modelo da tipologia de Plano Semanal utilizado no Agrupamento, em todos os níveis de ensino, decorrentes da elaboração do Plano de E@D.

Plano Semanal	Ano:		Turma:	DT:	
	Semana –	De:	A:		
Disciplina	Tarefas	Duração (tempos)	Recursos/Ferramentas	Data Entrega	Observações
	Total de tempos				

Em cada semana só deve ser solicitado um trabalho por disciplina e os trabalhos deverão ser não só corrigidos como dado retorno aos alunos. Prevê-se o planeamento de medidas universais aos alunos que no 2º período continuaram a beneficiar de tais medidas.

É nos últimos quatro itens que está descrito o modo como colocar o Plano de Ensino à Distância em ação:

- A criação da *turma* e das disciplinas, a inscrição dos professores e alunos da turma e a transmissão das respetivas credenciais para acesso à plataforma;
- Reuniões de Conselho de turma, por videoconferência, nos dias 14 e 15 de abril para elaboração do plano de trabalho da turma;
- Após a realização dessas reuniões o Diretor de Turma fará uma reunião, online, com a turma para elucidar acerca do modo de funcionamento do ensino à distância;
- No primeiro dia de aulas, 20 abril, o Diretor de Turma informa os Encarregados de Educação acerca do Plano previsto para o 3º período.

Como referido inicialmente, a necessidade de soluções digitais, já antes defendida por vários setores da sociedade e da economia, especialmente pela indústria EdTech e, em geral, pelos impérios digitais, foi capitalizada com a pandemia COVID-19, frequentemente considerando a pandemia como uma “oportunidade”, levando à aceleração, expansão e consolidação dessas proclamadas soluções. Vários trabalhos em perspetiva crítica têm mostrado os efeitos da digitalização e plataformização da educação, entre os quais o estudo empírico pioneiro, em Portugal, de Manuel Meira, da sua tese de doutoramento intitulada “A burocracia electrónica: um estudo sobre as plataformas electrónicas na administração escolar” (Meira, 2017). São vários os resultados desse estudo, dos quais se transcreve

aqui uma faceta, que mostram a sua renovada atualidade no contexto da crise provocada pela pandemia COVID-19:

As plataformas electrónicas proporcionam à Administração a possibilidade de novas formas de controlo, a aceleração das tarefas administrativas, o aumento exponencial das capacidades de cálculo e o exagero do registo minucioso, automático e retrospectivo. A investigação veio comprovar que na administração por via electrónica assumem especial importância os pequenos actos de gestão baseados nos conhecimentos especializados de carácter tecnológico que proporcionam à cúpula da burocracia electrónica o poder de condicionar esferas cada vez mais relevantes do funcionamento quotidiano do sistema organizacional. Dessa forma, a administração burocrática expande as suas competências condicionando a operacionalidade e viabilidade das decisões políticas, através de intervenções imperceptíveis, inscritas nas funcionalidades das plataformas electrónicas. (Meira, 2017, in Resumo).

Com a pandemia verificou-se o avanço de uma “*soft privatização*”, através da qual as tecnologias privadas e comercialmente conduzidas estão embutidas na governação pública da educação (Cone *et al.*, 2020). Estes autores sustentam que o processo interrelacionado de soft privatização, datificação e plataformização teve um papel chave na reconfiguração da evolução (comercial) da digitalização na região Europeia. No entanto, contrariam o tendencial fatalismo da digitalização, alertando para a complexidade do fenómeno: “poderíamos dizer que o desdobramento e a governança da digitalização da educação nunca pode ser reduzido a uma questão de simplesmente melhorar o ensino e os processos de aprendizagem, mas está profundamente imbrincado em movimentos mais amplos de comercialização e responsabilização” (Cone *et al.*, 2020, p. 26).

## CAPÍTULO 5 – A EXPERIÊNCIA DE CONFINAMENTO: RESULTADOS DO PRIMEIRO INQUÉRITO

Durante a pandemia de COVID-19, foram tomadas algumas medidas públicas para contenção da disseminação do novo coronavírus. Entre essas medidas incluem-se aquelas que visam o afastamento físico entre as pessoas. Antes de avançar com a apresentação e análise dos dados recolhidos por questionário, procedemos, de forma sucinta, a uma explicitação sobre alguns termos que têm sido muito utilizados no dia a dia, mas frequentemente considerados quase como equivalentes. É o caso, por exemplo, dos termos isolamento, distanciamento social, distanciamento físico e quarentena.

O distanciamento social consiste em reduzir propositadamente ao mínimo possível o contacto fisicamente próximo com outras pessoas. Ocorre, portanto, de forma involuntária e abrange diversas medidas com o objetivo de reduzir a propagação da doença. Quando uma pessoa começa a sentir sintomas, o ‘distanciamento social’ equivale a isolamento social e é uma medida obrigatória se as autoridades de saúde não determinaram o seu internamento. No isolamento social, a pessoa tem de ficar em casa e distanciar-se dos outros. O denominado “distanciamento social” consiste, mais apropriadamente, em “distanciamento físico”. O distanciamento físico consiste numa demonstração de respeito pela segurança dos outros, não sendo pretendido que as pessoas fiquem solitárias em casa, mas que interajam socialmente.

O termo quarentena, em epidemiologia, significa ficar afastado pelo risco de estar infectado. No entanto, a quarentena também pode acontecer de forma generalizada, estendendo-se a toda população. Neste caso, é chamada de *lockdown* – palavra inglesa que significa “bloqueio total” ou “confinamento”. Portanto, o termo confinamento corresponde a uma medida mais rigorosa, imposta pelo Estado, devendo ser acatada pela população. As pessoas ficam proibidas de circular em locais públicos para que seja evitada a propagação da doença. Neste caso, sair de casa é autorizado apenas para fins essenciais como ir a hospitais, farmácias e supermercados. Uma série de restrições e cuidados podem ser estabelecidas para aqueles que precisam sair às ruas em situações emergenciais.

Embora sejam usados termos diferentes, com propósitos e significados distintos, estas medidas possuem o mesmo propósito, que são o afastamento e a permanência dos cidadãos nas suas residências. A diferença entre elas tem a ver, essencialmente, com o nível de alerta sanitário que é imposto à população em diferentes fases de propagação da doença e tendo em conta a progressão e a gravidade da situação em cada momento.

Ao longo deste capítulo recorreremos aos termos que têm sido usados em Portugal nas medidas oficiais tomadas para a contenção da doença por COVID-19. Recorde-se que com o primeiro questionário, elaborado e aplicado numa fase exploratória da investigação, pretendeu-se conhecer as perspetivas dos alunos, a frequentar o 5º e o 6º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, sobre como tinham vivido os dias de confinamento, de 13 a 27 de março de 2020, que correspondia ao fim do 2º período letivo. Como anteriormente mencionado, o segundo inquérito abrangiu também os alunos do 3º ciclo, como se verá mais adiante.

Ao primeiro questionário<sup>141</sup>, elaborado e aplicado numa fase exploratória da investigação, responderam 103 alunos, entre 15 de abril e 26 de maio de 2020.<sup>142</sup> As idades dos respondentes têm a seguinte distribuição: 10 anos (19,4%); têm 10 anos, 11 anos (56,3%) e 12 anos (24,3%). Quanto à distribuição por sexo 57,3% são do sexo feminino e 42,7% são do sexo masculino não tendo havido registos para “outro”.

Tabela 10 - Relação por idade e sexo dos respondentes ao inquérito por questionário um (IQ 1).

	Nº respondente	%
Sexo		
Feminino	59	57,3
Masculino	44	42,7
Idade		
10 anos	20	19,4
11 anos	58	56,3
12 anos	25	24,3

Legenda: Caracterização da amostra N=103. Totais absolutos, por exemplo 59 raparigas e totais relativos, percentagem, atendendo ao total de 103 respondentes, 57,3.

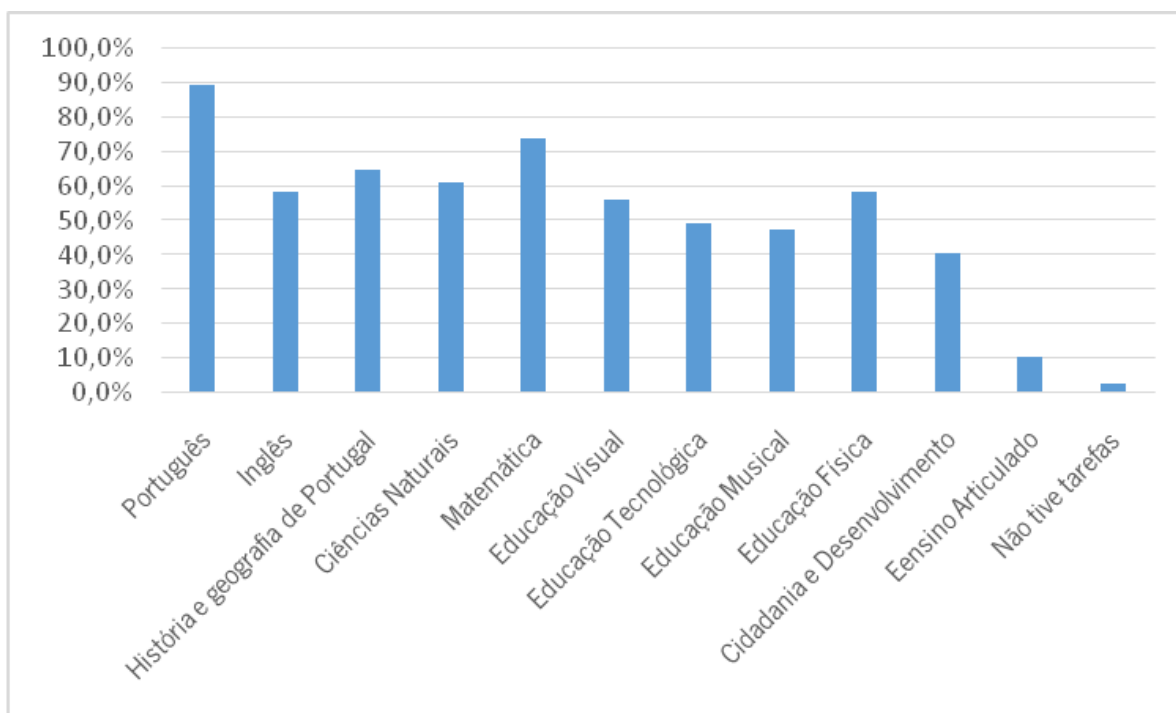
<sup>141</sup> O questionário teve doze questões fechadas e uma última aberta. Ao longo desta secção estão descritas todas elas e o instrumento está disponível no Anexo 4.

<sup>142</sup> A extensão do prazo deveu-se ao número de respostas obtidas dado que as mesmas não ocorreram tão breve quanto havia suposto. No final da quarta semana, com 23,13% de respostas, voltei a contactar os DT apelando a que questionassem os seus alunos se haveriam recebido o link para responder e, nesse caso, se já o teriam feito, sublinhando que não eram obrigados a fazê-lo.

### 5.1. Tarefas escolares realizadas em casa em tempo de confinamento

Quanto às tarefas realizadas nas diferentes disciplinas nas primeiras duas semanas de confinamento, pode observar-se no gráfico que os alunos tiveram tarefas escolares em todas as disciplinas, embora no caso do ensino articulado se verifique que responderam apenas 10%. Isso pode ser explicado pelo facto de no ano letivo em curso<sup>143</sup> existirem apenas 20 alunos, nesse regime, sendo que o inquérito foi aplicado a um terço das turmas existentes e, dentro destas, apenas a do 6º ano possuía alunos com ensino articulado.

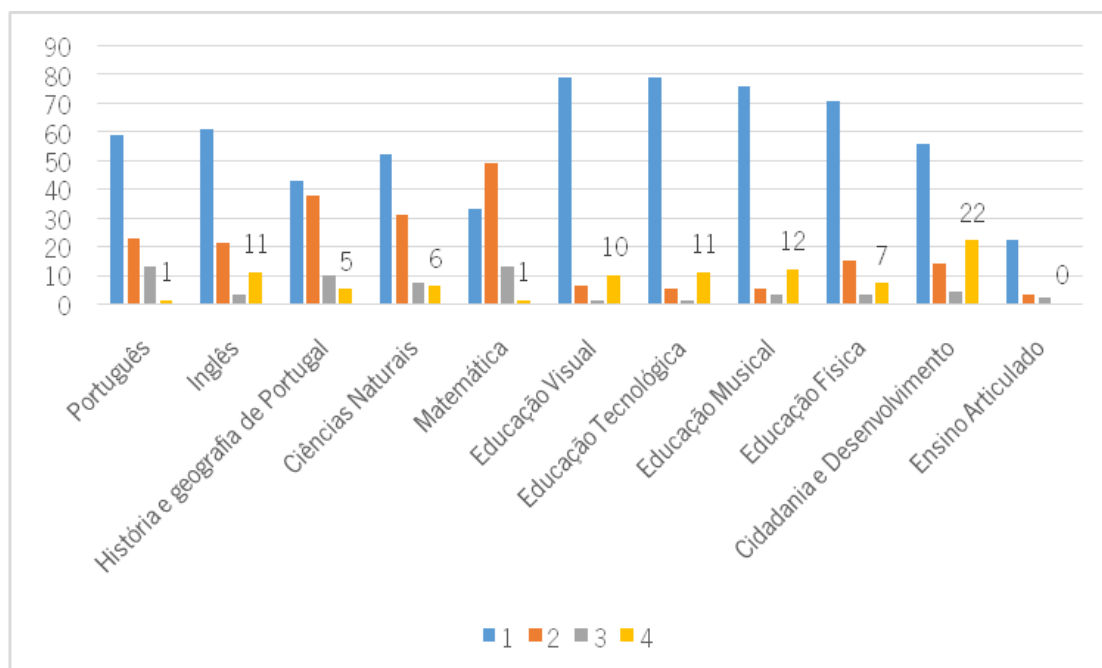
Gráfico 3 - Percentagens das respostas à questão: “Tive tarefas nas seguintes disciplinas (13 a 27 março)”



Já no que respeita à quantidade de tarefas, no total das duas semanas de “ensino em casa”, entre 16 e 27 de março de 2020, os dados obtidos parecem não estar de acordo com a questão anterior na medida em que há referência a “não tive tarefas” em todas as disciplinas excetuando o ensino articulado e os casos da matemática e do português que apresentam 1%.

<sup>143</sup> Referência apenas ao 2º ciclo uma vez que este primeiro questionário assim o previa.

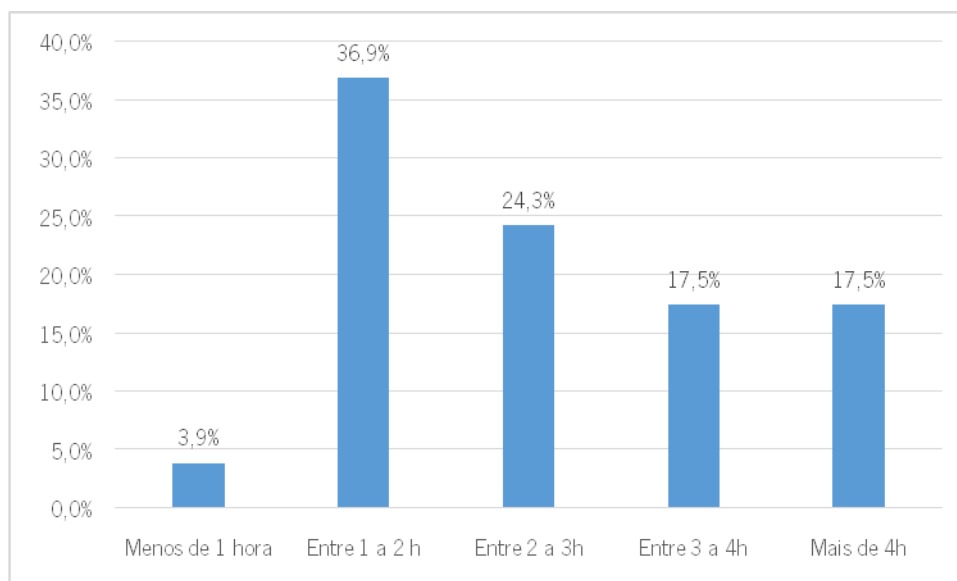
Gráfico 4 - Percentagens das respostas à questão: “Quantas tarefas tiveste, ao todo, nas duas semanas”



Legenda: 1 – 1 a 3 tarefas; 2 – 4 a 6 tarefas; 3 – 7 ou mais tarefas; 4 – Não tive tarefas.

O número de horas que os alunos indicaram ter despendido na realização das tarefas escolares, por dia foi: *menos de 1 hora*, 3,9%; *Entre 1 a 2 horas*, 36,9%; *Entre 2 a 3 horas*, 24,3%; *Entre 3 a 4 horas*, 17,5% e *Mais de 4 horas*, 17,5%. Logo, cerca de 35% dos alunos considera que trabalhou três, ou mais, horas por dia em tarefas escolares sendo que a grande maioria, cerca de 65%, considera que despendeu até duas horas por dia.

Gráfico 5 - Percentagens das respostas à questão: “Quantas horas trabalhei, por dia, em tarefas escolares?”



## 5.2. Acesso e uso de meios digitais para a realização de tarefas escolares

O item do questionário era o seguinte: Tenho computador / Tablet disponível para utilizar, no tempo necessário, para fazer as tarefas? Saber se todos os alunos dispunham de recursos informáticos e acesso à internet para a realização das tarefas escolares em casa, durante o confinamento, foi uma preocupação que esteve sempre presente. Além do presente estudo, também a Associação de Pais e Encarregados de Educação e a Equipa de Monitorização do Agrupamento inseriram esta questão nos inquéritos que realizaram.

Nas conversas ocorridas com as famílias apercebi-me de que a existência e disponibilidade de meios informáticos não era uma realidade e que, inclusivamente, seria uma situação que estaria a levantar algumas questões logísticas bastante complicadas e que eram agudizadas quando, também as famílias, necessitavam de as utilizar para trabalhar. Esta situação está expressa no e-mail transcrito, anteriormente, de um encarregado de educação.<sup>144</sup>

Desse modo pareceu pertinente perceber como estava a ser a realidade com que os alunos se deparavam para a realização das tarefas escolares. A questão foi dividida entre ter, ou não, um computador/Tablet e a possibilidade de concretização, ou não, das tarefas através do telefone/smartphone.

Para a situação de possuir, ou não computador/tablet disponível para utilizar, no tempo necessário, para fazer as tarefas? As respostas foram de: *Sim*, 82,5%; *Não*, 1,9% e *Nem*

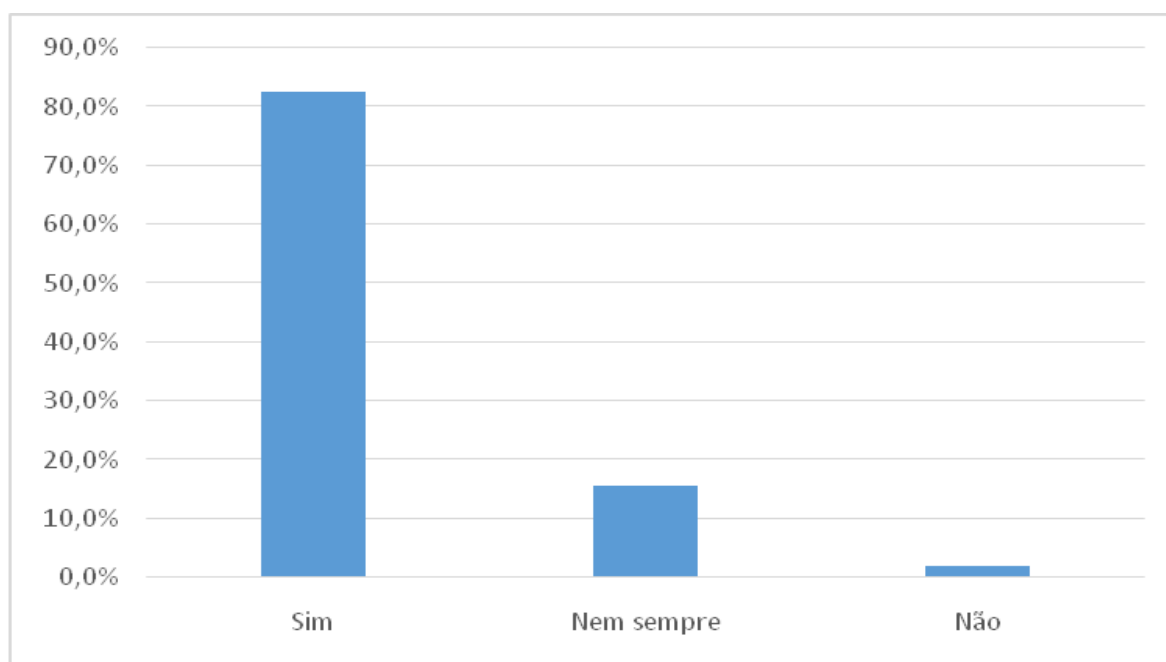
<sup>144</sup> Confrontar capítulo 3, 3.2 Percursos e opções metodológicas.



*sempre*, 15,5%. Naturalmente que 17,4% é uma percentagem a ter em conta quando a questão se prende com a prossecução de estudos com recurso ao mundo virtual.

A percentagem relativa à assiduidade total foi 86,3% no 5º ano e de 89,7% no 6º ano, enquanto que, no que respeita às ausências, a percentagem foi de 9,4% e 5,7%, respetivamente, segundo os dados facultados pela Equipa de Monitorização, aos quais já se fez referência.

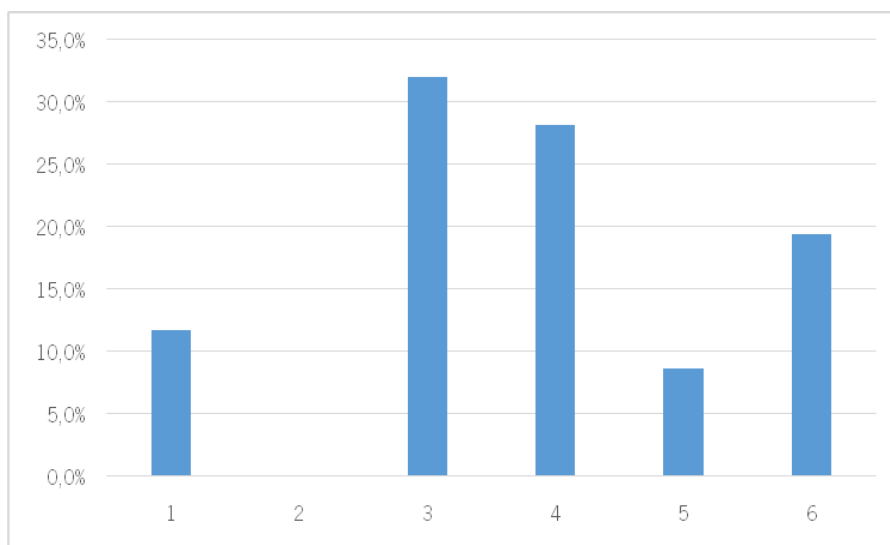
Gráfico 6 - Percentagens das respostas à questão: Tenho computador /tablet disponível para utilizar, no tempo necessário, para fazer as tarefas?



Inquiridos sobre se conseguiam realizar as tarefas escolares no seu telefone/smartphone, as percentagens foram: 11,7% para *Não tenho smartphone*; 0% para *Tenho smartphone sem acesso à internet*; 32% para *Embora tenha acesso à internet no smartphone não permite fazer as tarefas escolares*; 28,2% para *Consigo realizar algumas tarefas escolares com o Smartphone*, 8,7% para *Consigo fazer quase todas as tarefas escolares com o Smartphone* e 19,4% *Sim, consigo realizar todas as tarefas escolares com o Smartphone*.

Se aos cerca de 20% que dizem que conseguem resolver as tarefas escolares através do seu *Smartphone*, se juntarem 17,4% que não tem à sua disposição computador/tablet para a concretização das tarefas, concluímos que se constatam desigualdades no acesso e utilização de meios informáticos e internet para a realização de tarefas escolares, em casa, num período de confinamento, as quais eram consideradas obrigatórias.

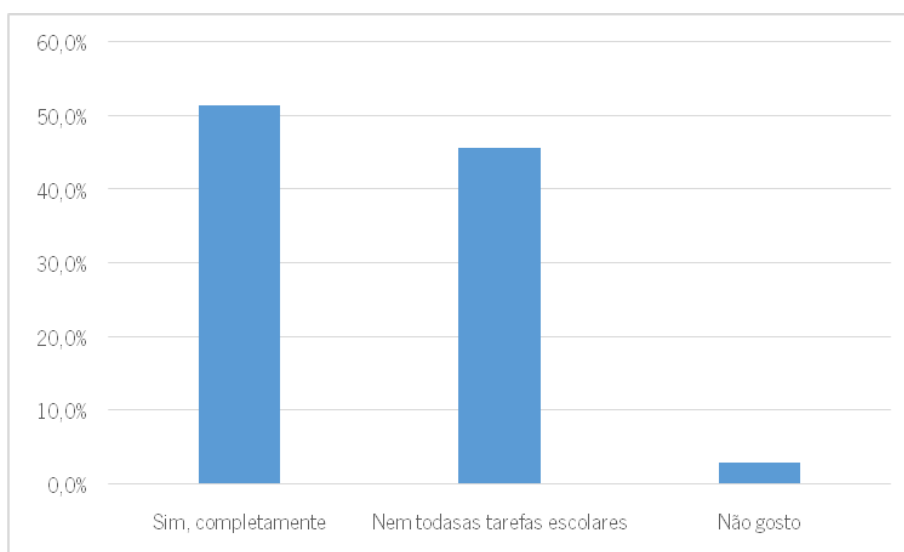
Gráfico 7 - Percentagens das respostas à questão: “Consigo fazer as tarefas escolares no meu telefone/smartphone?”.



Legenda: 1- Não tenho smartphone; 2 - Tenho smartphone sem acesso à internet; 3 - Embora tenha acesso à internet no smartphone não permite fazer as tarefas escolares; 4 - Consigo realizar algumas tarefas escolares com o Smartphone; 5 - Consigo fazer quase todas as tarefas escolares com o Smartphone; 6 - Sim, consigo realizar todas as tarefas escolares com o Smartphone.

Perguntou-se também se estavam a gostar de usar os meios digitais para as tarefas escolares. As respostas, embora afirmativas, apontam para alguma diferenciação, pois 45,6% afirmam gostar, completamente, enquanto 51,5% mencionam que *nem todas as tarefas escolares* sendo que 2,9% afirmaram não gostar.

Gráfico 8 - Percentagens das respostas à questão: Gosto de fazer as tarefas escolares através das tecnologias digitais.

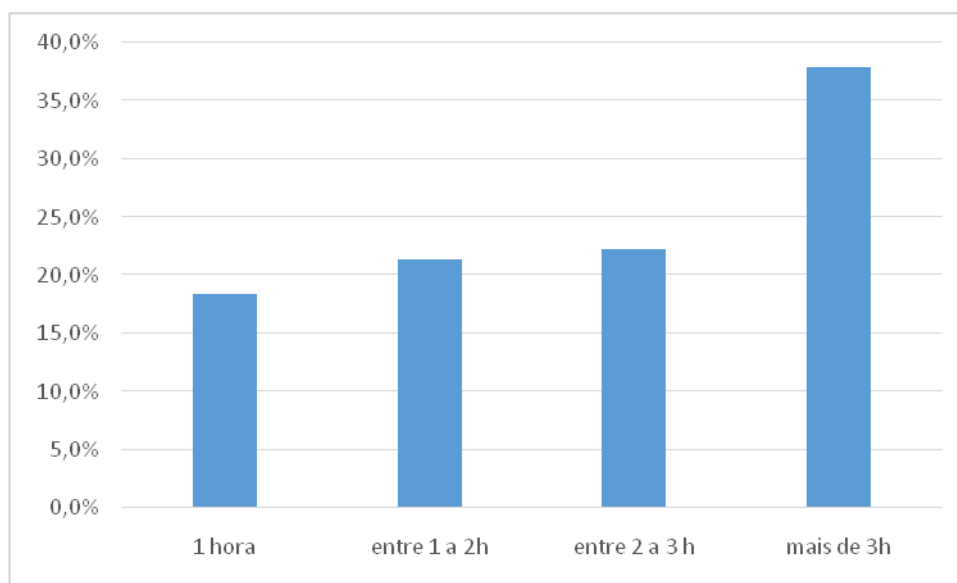


### 5.3. Brincar e realizar outras atividades além das tarefas escolares

Além das tarefas escolares, os alunos tiveram tempo para brincar todos os dias? Esta foi uma das questões formuladas no sentido de saber de que modo os alunos conciliavam o “tempo escolar”, apesar de as tarefas escolares serem realizadas em casa, e o “tempo social” correspondente à realização de outras atividades, nomeadamente, o brincar.

As respostas ao item *Realizei as tarefas escolares e ainda tive tempo para brincar todos os dias* revelam que conseguem conciliar o tempo de trabalho escolar com o tempo de brincar. As percentagens vão desde 18,4% que indicam que tiveram 1 hora disponível por dia para brincar, até 37,9% que dizem ter tido mais de três horas para brincar. Entre 1 a 2 horas, foi o tempo que 21,4% consideraram que tinha para brincar e 22,3% referiram que tiveram entre 2 a 3 horas.

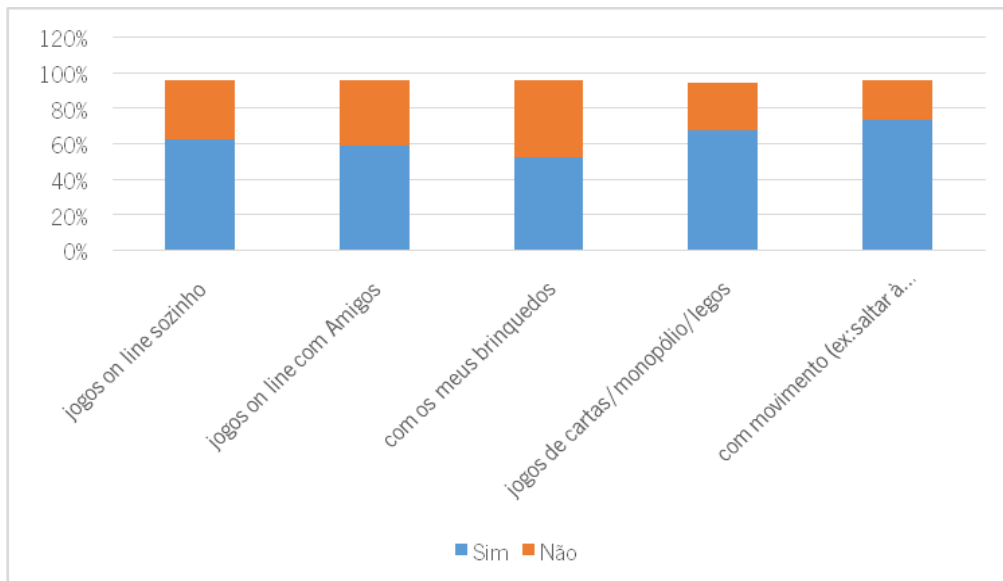
Gráfico 9 – Percentagens das respostas à questão: Realizei as tarefas escolares e ainda tive tempo para brincar todos os dias.



Os dados aqui expressos parecem estar de acordo com as respostas à questão “Quantas horas trabalhei, por dia, em tarefas escolares?” embora as hipóteses que implicavam 3 ou mais horas tenham reunido 35% de concordância permitindo, ainda, tempo para brincar.

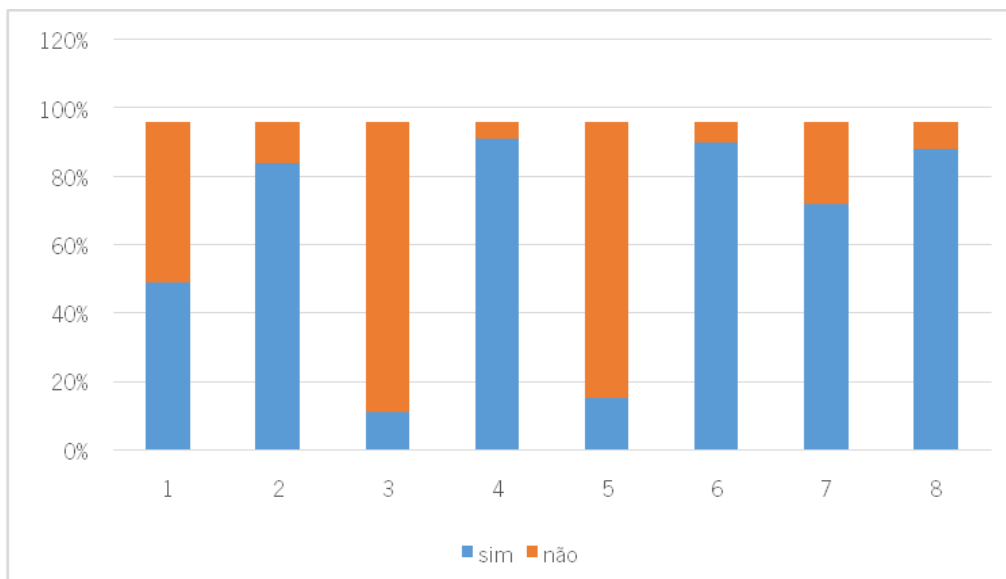
Interessa compreender a que brincam as crianças, em casa, na condição de alunos, em tempo de confinamento. No que respeita às brincadeiras as respostas são diversificadas *jogos online sozinho*, 66%; *jogos online com Amigos*, 59%; *com os meus brinquedos*, 53%; *jogos de cartas/monopólio/legos*, 69% e *com movimento (ex: saltar à corda, escondidas, atividade física orientada online)* 74%.

Gráfico 10 – Percentagens das respostas à questão: "As minhas brincadeiras".



Para compreender o modo como as crianças viveram estes dias, o questionário incluiu outros itens enquanto hipóteses de atividades. Obtiveram-se as seguintes percentagens de resposta: *toquei um instrumento musical*, 49%; *fiz desenhos/pinturas*, 84%; *fiz costura/bordado*, 11%; *fiz pesquisas na internet*, 91%; *fiz jardinagem*, 15%; *vi filmes/documentários na televisão*, 90%; *fiz cozinhados*, 72% e *ajudei nas tarefas de casa (ex: limpar, arrumar, ...)* 88%.

Gráfico 11 – Percentagens das respostas à questão: "Durante estas duas semanas...".



Legenda: 1 -toquei um instrumento musical; 2 - fiz desenhos/pinturas; 3 - fiz costura/bordado; 4 - fiz pesquisas na internet; 5 - fiz jardinagem; 6 - vi filmes/documentários na televisão; 7 - fiz cozinhados; 8 - ajudei nas tarefas de casa (ex: limpar, arrumar, ...).

#### 5.4. Apoio no “ensino a distância” no espaço familiar

Neste caso, o item do questionário é o seguinte: “Tenho alguém que me apoie no ‘ensino à distância’”. A grande maioria, 62,1%, afirmou ter alguém disponível para prestar esse apoio enquanto 32% referiram que esse apoio estaria dependente da disponibilidade da pessoa que o pode providenciar. 3,9% disseram que não tinham ninguém que os pudesse apoiar. Surgiu ainda uma resposta que remete o apoio para fora do núcleo familiar “*vou ter o apoio da terapeuta e da psicóloga nesta nova fase*” e uma criança que escreveu “*Só a minha mãe*”.

Sobre este mesmo tópico, os dados recolhidos pela Equipa de Monitorização do Agrupamento, revelam, relativamente aos alunos no 5º ano, que a concretização total das tarefas escolares foi de 70,3%, sem grandes oscilações, e 74,7% no 6º ano. Sobre os motivos pelos quais as tarefas não foram cumpridas, o mais assinalado, 60,2%, para no 5º ano, foi *Outro*, e *falta de empenho*, como 29,7% de respostas. No caso do 6º ano são os mesmos motivos os mais assinalados, mas com pouca diferença entre si: 39,6% para *outro motivo* e 29,7% para *falta de empenho*. De assinalar que, no caso do 6º ano, a *dificuldade com recursos digitais*, foi apontada também como motivo para a não concretização total das tarefas escolares (17,4%).

#### 5.5. O que gostei mais de fazer nas “férias” foi ...

Como mencionado anteriormente, não é propriamente adequado usar o termo “férias”, estando todos, alunos, pais e professores, em quarentena. Tendo em consideração a realidade atípica dos tempos que se estavam a viver, que na comunicação social se multiplicavam as imagens de ruas desertas, de hospitais atulhados de doentes e de notícias a todo o instante acerca do novo coronavírus, o meu pensamento frequentemente se deteve na imagem das crianças, nos alunos, do que estariam a viver, o que teriam feito naquela interrupção letiva que medeia o segundo e o terceiro período letivo. Nesse sentido, inseri no questionário uma entrada, para resposta aberta, solicitando aos alunos que redigissem um pequeno texto sobre o que tinham gostado mais de fazer nesse período. As respostas podem ser consultadas integralmente no Anexo 5.

O número de respostas é coincidente com o número de questionários obtidos, isto é, 103. Lembra-se que este questionário, exploratório, foi dirigido a alunos a frequentarem o 5º e 6º ano de escolaridade (2º ciclo), com idades entre os 10 e os 12 anos. É importante ainda ter presente que esta questão aberta pretendia conhecer o que as crianças haviam realizado no período de férias entre o 2º e

3º período letivo e que correspondiam às 3ª e 4ª semanas de confinamento, uma época em que a pandemia se alastrava por todo o mundo.

A primeira observação que merece alguma reflexão são as referências à “Família”. De uma forma geral as observações registadas refletem que os alunos apreciaram ter mais tempo em família. Existem variados exemplos para esta categoria como o de *cozinhar com*, (1R-88), *“passar tempo com”* (1R- 20;36) mas a frase mais frequente é *“brincar com”*, (1R-2;81;90;97).

*“(…) passar mais tempo com a minha família (nos feriados, sábados e domingos sem teletrabalho) e no domingo de Páscoa fazer caça aos ovos.”* (1R-52)

Os diversos recursos digitais que vão desde o telefone à RTP memória, “Écran”.de que são exemplos os jogos online (1R- 4;7;8;15), as vídeo chamadas (1R-6;22) ou simplesmente filmes (1R- 2; 11; 12; 13; ...) também estão bastante presentes nas respostas:

*“Passar mais tempo com a família, assistir filmes e desenhos no computador (...)”* (1R-95).

Os respondentes referiram a palavra jogar associada a diferentes vertentes. Como anteriormente mencionado há indicações para os jogos online, *“jogar online com os meus amigos”*, mas também para jogos de tabuleiro, *“jogar o jogo da glória com eles”* e mesmo na atividade física, *“Jogar Badminton”*;

*“Também gostei de jogar alguns jogos no computador com o meu irmão”* (1R-84)

*“Estar com a minha família é jogar o jogo da glória com eles”* (1R-66)

*“(…) jogar badminton com os meus irmãos e principalmente fazer ginástica, apesar de ser em casa.”* (1R-73)

A simples resposta “Brincar” aparece isolada (1R-14, 44, 69), mas acontece também estar associada tanto aos familiares como a animais *“brincar com a minha cadela e com o meu irmão”* (1R- 86) aparecendo, ainda, explicitando a quê *“brincar com legos”* (1R-10) e *“brincar na areia com o meu irmão”* (1R-68) sendo que existe apenas um registo associado a recursos tecnológicos *“brincar no meu tablet”* (1R-16).

São feitas referências a atividades realizadas com os amigos, maioritariamente relacionadas com os recursos digitais *“falar por videochamada com as minhas amigas”* (1R-62), *“jogar jogos online*

*com amigos*” (1R-4) e, quando não se refere ao mundo virtual, essa alusão aparece, por exemplo, do seguinte modo: “*falar com os meus amigos, pois tenho saudades deles*” (1R-64).

Também se pode constatar a referência a “cozinhar” que, como referido anteriormente, aparece maioritariamente associada a estar com a família, “*Cozinhar pão e bolachas com a minha família.*” (1R-19) ou “*Cozinhar; ver filmes; brincar com a minha irmã*” (1R-2).

Quanto ao “Estudo”, aparece acoplado às tarefas escolares, não tendo sido considerada uma categoria de análise, uma vez que a questão se referia ao período de “férias”. Recorde-se que já foi feita alusão a um aluno que revelou sentido crítico na sua resposta, interrogando se se podia chamar férias a um tempo passado em casa, em quarentena.

*“Não podemos chamar de férias uma epidemia, a qual nos obrigou a este em casa fechados e a estudar. Então não gostei da pesquisa achar que isso são férias, porque não é. Por favor, tenham mais respeito com as crianças.”*  
(1R-53;54).

Estando-se em vivência de um tempo de Isolamento Social, em casa, registam-se algumas referências à rua (1R-7;8;98;99), a sair de casa, a andar de bicicleta ou apenas a caminhar.

*“Ir á rua quando podia.”* (1R-5;58).

Do mesmo modo a “Atividade Física” também apresenta alusões ao fato de se estar em casa,

*“(…)sair todos os dias para sítios sem pessoas só para fazer exercício físico.”*  
(1R-101)

*“e principalmente fazer ginástica, apesar de ser em casa.”* (1R-73).

Nota também de registo foram as menções a desenhar – “*fazer desenhos*” (1R-36) – embora esta atividade também tenha sido acoplado ao uso de recursos digitais “*desenhos no computador e desenhar às vezes.*” (1R-95).

De sublinhar que os dados provenientes desta questão aberta<sup>145</sup> foram tidos em consideração na elaboração do segundo questionário. Dos dados parece sobressair a ideia de que a família e os amigos são as companhias por excelência ora em casa ora online. Para a elaboração do segundo questionário atendeu-se também às respostas às questões fechadas, às quais os alunos responderam que brincavam com os seus brinquedos, com jogos de tabuleiro, realizavam jogos online sozinhos e com

---

<sup>145</sup> As respostas dadas na questão aberta do primeiro questionário poderão ser consultadas na sua totalidade no Anexo 5.

amigos e que realizavam alguma atividade física. Todas elas obtiveram resultados acima dos 50% e reportavam-se às duas primeiras semanas de isolamento social. No que se refere ao que fizeram nas duas semanas entre os dois trimestres escolares, os alunos ficaram divididos no que respeita a tocar um instrumento musical, mas responderam maioritariamente que fizeram desenhos, viram filmes, fizeram pesquisas na internet, cozinham e ajudaram nas tarefas de casa estando em desacordo quando a situação é costurar/bordar ou fazer jardinagem.

Pelo exposto, ao idealizar o segundo questionário, que se reportaria ao terceiro período letivo, em ensino à distância, teve-se em consideração os diferentes ambientes – casa, ensino online e rua; as diferentes companhias família nuclear, avós/primos/outros familiares, amigos e outras pessoas; e o que teriam feito nos seus quotidianos, para além das suas tarefas escolares obrigatórias. Os alunos passaram de uma realidade em que chegavam à escola cerca das 8h00 e tinham a possibilidade de aí ficarem até às 18h30 – com atividades extracurriculares ou simplesmente a conviver – para estarem em casa, em permanência, condicionados ao que existisse em cada lar e ao que lhes era possível obter por via das tecnologias digitais. Os seus quotidianos alteraram-se, necessariamente, mas em relação à “escola”? O que se teria alterado? O que era antes uma “escola a tempo inteiro” continuaria a ser uma escola a tempo inteiro, apesar de online e em casa?



## CAPÍTULO 6 – VIVÊNCIAS E MEMÓRIAS SOBRE ANTES E DURANTE A PANDEMIA: RESULTADOS DO SEGUNDO INQUÉRITO

### 6.1. Racional do segundo questionário

O denominado “distanciamento social” consiste, mais apropriadamente, em “distanciamento físico” conforme abordado na introdução ao capítulo 5. Embora tenhamos usado no questionário o termo “Distanciamento social”, por ser esse o usado na terminologia oficial, considera-se que o termo “distanciamento físico” seria mais adequado, pois o que é pretendido com as restrições impostas nessas circunstâncias tem a ver com o respeito pela segurança dos outros e não que as pessoas fiquem solitárias, em casa, por exemplo, mas que interajam socialmente. Ao longo do texto, também é usado o termo “isolamento social”, no sentido do isolamento involuntário, ou seja, aquele que é imposto por razões sanitárias, neste caso uma pandemia que obriga os indivíduos a isolarem-se para evitar o alastramento da doença.

Neste capítulo continuamos a apresentar e a analisar dados recolhidos através de inquérito por questionário, mas agora relativamente a diferentes períodos e questões e objetivos também diferentes. Como já mencionado, este segundo questionário foi desenhado de modo a abarcar três momentos, designadamente, durante a pandemia o Distanciamento social, de 13 de março a 4 de maio, e Desconfinamento, de 4 de maio em diante; e antes da pandemia (Antes da Pandemia), portanto, até 13 de março de 2020. O questionário continha, como já referido, o seguinte texto introdutório: “A COVID-19 mudou a vida das pessoas. Gostaríamos de perceber que alterações ocorreram no teu dia a dia, atendendo ao que fazias antes da pandemia, ao que fizeste no período de distanciamento social e ao que fazes agora com o desconfinamento e a possibilidade de ir à rua, com os devidos cuidados”.

Na primeira secção deste segundo questionário, respeitante ao “Distanciamento social”, aparece, logo após as questões relativas à idade, sexo e número de irmãos, a questão: *“Com a COVID-19 tive de ficar em casa para cumprir o distanciamento. O que fazia ...”*

Esta fase de evolução da pandemia e das respetivas medidas políticas, nomeadamente, as restrições impostas pelo “Distanciamento social”, corresponde ao período compreendido entre 13 de março e 4 de maio de 2020. Esta foi a época em que se assistiu ao maior cumprimento do confinamento a nível mundial. Passavam a toda a hora, nos media, imagens assustadoras dos hospitais superlotados e dos profissionais de saúde esgotados. Foram tempos de muita tensão e um pouco por todo o mundo a ausência de contacto levou as pessoas a utilizarem os meios de

comunicação virtual como uma prancha de salvamento para o contacto, com a família, com os amigos, com os colegas de trabalho e de escola. Foi, também, por esta altura, que se assistiu a uma proliferação de sugestões de atividade física sem precedentes. A própria DGS lançou um alerta<sup>146</sup> sobre a redução acentuada de atividade física como sendo prejudicial à saúde, bem-estar e qualidade de vida e apresenta a sugestão da OMS como uma estratégia para o combate ao sedentarismo,

*“A Organização Mundial de Saúde recomenda que todos os adultos saudáveis realizem 30 minutos diários de atividade física de intensidade pelo menos moderada, de atividades que promovam a aptidão cardiovascular e o reforço muscular.”*

Sob o lema *“Seja o mais ativo possível para ultrapassarmos esta fase da melhor forma”*, com o registo *#UmconselhodaDGS*, o Ministério da Saúde procurou incutir na população a necessidade de se contrariar a apatia motora criada não só pelo isolamento social mas também pela vida profissional/escolar realizada através dos meios digitais. Pode-se constatar este facto nas respostas das crianças que fizeram referência à situação de os pais estarem em teletrabalho e, por isso, não terem tempo para brincar e conviver com os filhos:

*“Acho que os pais deviam ter mais tempo para estar com os filhos como por exemplo: brincar, e conviver. Porque assim os filhos depois também sentem a falta dos pais e só estão no telefone.” (2R-59).*

Relativamente à atividade física, os respondentes, para além de outras questões relacionadas com esta temática, expressaram também o desejo de atividade física, na questão aberta: *Sinto muito a falta do desporto escolar.*” (2R-8) ou *“la correr com os meus colegas de judo.”* (2R-126).

De acordo com a linha do tempo definida, foram colocadas questões como: “com quem brinquei em casa” e “com quem brinquei online”; outras centradas nas atividades realizadas no espaço familiar; e outras relacionadas com a atividade física.

A segunda secção do questionário tem a ver com o período de Desconfinamento, que iniciou a 4 de maio de 2020, tendo representado a retoma de alguma liberdade, o movimento, sair de casa, ir à rua, realizar atividades ao ar livre. Foi o primeiro, embora com diversas limitações, visto que se estava em presença de uma pandemia. Porém, foi muito importante naquela conjuntura social, na medida em

---

<sup>146</sup> Fontes: <https://covid19.min-saude.pt/wp-content/uploads/2020/03/Corona-Atividade-Fi%CC%81sica.pdf> e <https://covid19.min-saude.pt/wp-content/uploads/2020/04/Iniciativas.pdf>, consultados a 13 de março de 2021.

que possibilitou a abertura de algum comércio e serviços e, também, a realização de atividade física ao ar livre<sup>147</sup>.

*“Agora<sup>148</sup>, com o desconfinamento, e com os devidos cuidados, há a possibilidade de sair à rua...”*

Como anteriormente referido, o ambiente vivido à época era de profunda contenção, não apenas devido às restrições ainda vigentes, mas também fruto de notícias que a toda a hora e instante se ouviam. O elevado índice de contágio e a necessidade imperiosa do cumprimento das normas de segurança<sup>149</sup> incutiam, em parte da população, receio de sair de casa.

*“Acho que depois do COVID-19 deveríamos ir voltando a adaptar-nos aos poucos. Se voltássemos a fazer a nossa vida normal, logo, haveria outro surto!”*  
(2R-24)

*“Se posso ir à rua com a pandemia. Não posso, os meus pais não me deixam<sup>150</sup>.”* (2R-74)

*“se todos cumprirmos as distâncias sociais talvez seja mais fácil de parar o vírus.”* (2R-104)

Foi com esse intuito que se colocou a questão de saber mais acerca da vontade ou não de sair ou se preferiam ficar em casa por se sentirem mais seguros. Partindo destas duas questões iniciais deu-se continuidade à secção anterior colocando as mesmas questões, mas frisando se o faziam em casa, online e, dado haver essa possibilidade, na rua. Repetiram-se os itens referentes às atividades elencadas para o período de Isolamento Social, acrescentou-se a atividade física associada a uma instituição e incluíram-se atividades realizadas no exterior.

Na terceira secção do questionário, os alunos foram convidados a recordar o que faziam antes da chegada da pandemia: *“Antes da pandemia COVID-19...”*. Novamente foram questionados acerca de com quem brincavam em casa, online e na rua nessa época. Perguntou-se quais as atividades que faziam no ambiente familiar, se faziam atividade física, o que faziam fora de casa e também foi colocada a situação de realizarem outras atividades como a catequese, escuteiros, clube ...Este período

---

<sup>147</sup> Fontes: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAABACztDA0AQAYL%2fZhBAAAA%3d%3d> e <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAABACztDA0BQCOH%2fEWBAAAA%3d%3d>

<sup>148</sup> O segundo inquérito foi aplicado entre 27 de maio e 3 de julho de 2020, em pleno período de Desconfinamento.

<sup>149</sup> Uso de máscara, distanciamento social de 2m e lavagem frequente de mãos. A que se associa a permanente desinfeção de superfícies e materiais mais a quarentena aplicada às aquisições realizadas.

<sup>150</sup> *ipsis verbis*.

remonta à época que antecede o Estado de Alerta, a 13 de março de 2020, último dia em que as escolas estiveram abertas. Segue-se um exemplo das respostas dos alunos a esta questão:

*“Eu antes não passava quase tempo em casa, só vinha para dormir; no início da pandemia foi bom estar em casa, mas bastou passar uma semana e eu já estava a começar a enlouquecer. Tenho saudades dos meus amigos e de estar com a minha família!” (2R-170)*

Uma última secção foi dedicada ao ensino à distância e às mudanças que estariam a sentir: *“Que mudanças ocorreram no teu dia-a-dia, com as aulas à distância?”*. Pretendeu-se conhecer o que mudou nos seus quotidianos relativamente à escola. Se estavam a conseguir organizar-se e cumprir prazos<sup>151</sup>, se estavam a aprender matérias interessantes, como estava a ser a utilização das tecnologias na resposta às solicitações, se trabalhavam online com os colegas, se estariam satisfeitos com os seus resultados e se se sentiam apoiados pelos professores<sup>152</sup>, qual a sua opinião quanto à preferência de aulas à distancia ou irem para a escola e, após a pandemia, se gostariam que a escola funcionasse num sistema misto: presencial e online.

A terminar o questionário foi colocada uma questão aberta: *“Se tiveres alguma ideia a acrescentar, ou sugestão a fazer, podes escrever nestas linhas.”* Trinta e um alunos (12%) aproveitaram a oportunidade para expressar as suas opiniões<sup>153</sup>.

Além das referências críticas à extensão do questionário, mencionadas anteriormente, há cinco entradas que não forneceram dados relevantes, nomeadamente, *“não tenho nada”* (2R-33); *“Nada a dizer”* (2R-79); *“Não tenho, obrigado”* (2R-105); *“Olá”* (2R-150) e *“n tenho”* (2R-154). Doze alunos fizeram críticas ao E@D.

*“Muitas disciplinas, como português e matemática, deveriam baixar as suas tarefas propostas a alunos, pelo menos na minha turma a português são elevadas em comparação a quando estávamos nas aulas.” (2R- 82).*

*“Gostaria de ter aulas síncronas online, como se estivesse na escola. Gostaria que os professores aproveitassem mais os recursos online em contraponto ao que foi aplicado até agora, que foi fazer os exercícios propostos no caderno ou nas fichas e tirar fotos para verificação dos professores (que nem sempre acontece).” (2R-112)*

---

<sup>151</sup> Uma das queixas mais apresentadas pelos pais e EE foi precisamente a dificuldade em ajudar os seus filhos na organização e gestão das tarefas com o E@D conforme Anexo1.

<sup>152</sup> Na já mencionada questão aberta colocada no final do questionário há referências à falta de acompanhamento por parte dos professores, a título de exemplo *“os professores deveriam ter em conta que estamos em casa e sem grandes ajudas pois os pais trabalham e por isso deveriam simplificar os trabalhos e concentrar-se em que entendêssemos as matérias”*.

<sup>153</sup> As respostas dadas na questão aberta do segundo questionário poderão ser consultadas na sua totalidade no Anexo 9.

Quatro alunos fazem alusão à responsabilidade pessoal e social no modo como lidar com a pandemia, tal como atrás apresentado (2R-24; 74 e 104) e ainda “*temos de refletir sobre o tempo e a experiência que tivemos depois deste tempo de pandemia*” (2R-217). Há duas referências à família (2R-59 e 170) e naturalmente a saudade dos amigos, da rua, das atividades e da escola: “*(...)Tenho também muitas saudades da escola porque em casa não estamos realmente com as pessoas*” (2R-197).

## 6.2. Apresentação e análise dos dados

Relativamente aos dados recolhidos neste segundo inquérito por questionário, surgiram dúvidas acerca do modo como os apresentar e analisar. A intenção que presidiu à organização e escrita do texto foi proporcionar uma leitura agradável e, ao mesmo tempo, procurar, o mais possível, que os dados surgissem com o encadeamento do próprio questionário, caso contrário, poderia cair-se numa apresentação longa, pouco aliciante e de difícil compreensão. Após algumas experiências considerei igualmente pertinente incluir uma análise comparativa dos dados, considerando diferentes períodos da evolução da pandemia e também uma comparação com a vida quotidiana das crianças antes da pandemia. Assim, e recordando que o questionário procurava compreender as mudanças ocorridas nos quotidianos das crianças em tempo de pandemia, as questões apresentadas repetiram-se num encadeamento que teve a pretensão de remeter os respondentes para os momentos em questão. Razão pela qual a primeira secção se reporta ao Isolamento Social (IS), a segunda ao Desconfinamento (D) e só na terceira são colocadas as questões relativas ao antes da pandemia, definido no estudo com Antes da Pandemia (AP).

Inicialmente, considerou-se que a inversão destes momentos poderia contagiar os seguintes e não permitir respostas assertivas aos momentos que, então, se acabaram de viver ou estariam a viver. Ademais, esta sequência teve em consideração o seguinte: na fase de Isolamento Social os alunos estariam confinados e, como tal, as comunicações e as atividades estiveram circunscritas ao interior das suas habitações e à valência online; o Desconfinamento permitiu a saída à rua, embora com restrições; quanto a “Antes da Pandemia” os quotidianos das crianças não tinham as restrições impostas pela pandemia. Ao longo dos três momentos considerados, as questões iam-se repetindo. (tabela 11).

Tabela 11 – Procedimento de análise dos dados, por período - “Com quem brincavam (em casa, online e na rua)”, “o que faziam (em casa e na rua)”.

No Isolamento Social	Com quem brincavam em casa	Sozinho, irmãos, mãe (madrasta), pai (padrasto), avós, primos, outros familiares, outras pessoas, amigos
	Com quem brincavam online	Sozinho, irmãos, mãe (madrasta), pai (padrasto), avós, primos, outros familiares, outras pessoas, amigos
	O que faziam em casa	Tarefas escolares; Fazer desenhos, pinturas; Costura e bordados; Pesquisas na net; Jardinagem; Filmes / documentários; Cozinhar; Ajudar nas tarefas da casa; fiz aulas de Educação Física da telescola; cumpri planos de treino do meu treinador; fiz exercício físico recorrendo a programas online
No Desconfinamento	Com quem brincam em casa	Sozinho, irmãos, mãe (madrasta), pai (padrasto), avós, primos, outros familiares, outras pessoas, amigos
	Com quem brincam online	Sozinho, irmãos, mãe (madrasta), pai (padrasto), avós, primos, outros familiares, outras pessoas, amigos
	O que fazem em casa	Tarefas escolares; Fazer desenhos, pinturas; Costura e bordados; Pesquisas na net; Jardinagem; Filmes / documentários; Cozinhar; Ajudar nas tarefas da casa; fiz aulas de Educação Física da telescola; cumpri planos de treino do meu treinador; fiz exercício físico recorrendo a programas online
	Com quem brincam na rua	Sozinho, irmãos, mãe (madrasta), pai (padrasto), avós, primos, outros familiares, outras pessoas, amigos
	O que fazem na rua	vou passear pela cidade (centro comercial, ruas, hipermercados; vou correr (livremente, jogar à apanhada, jogar ao); vou jogar (pião, macaca, raquetes,...); vou fazer exercício (jogos com bola, saltar à corda, ...; vou andar de bicicleta; vou andar de patins/skate/trotinete; vou passear os animais; vou encontrar-me com amigos; vou passear na natureza (parques, jardins, campo,
Antes da Pandemia	Com quem brincavam em casa	Sozinho, irmãos, mãe (madrasta), pai (padrasto), avós, primos, outros familiares, outras pessoas, amigos
	Com quem brincavam online	Sozinho, irmãos, mãe (madrasta), pai (padrasto), avós, primos, outros familiares, outras pessoas, amigos
	O que faziam em casa	Tarefas escolares; Fazer desenhos, pinturas; Costura e bordados; Pesquisas na net; Jardinagem; Filmes / documentários; Cozinhar; Ajudar nas tarefas da casa; fiz aulas de Educação Física da telescola; cumpri planos de treino do meu treinador; fiz exercício físico recorrendo a programas online
	Com quem brincavam na rua	Sozinho, irmãos, mãe (madrasta), pai (padrasto), avós, primos, outros familiares, outras pessoas, amigos
	O que faziam na rua	vou passear pela cidade (centro comercial, ruas, hipermercados; vou correr (livremente, jogar à apanhada, jogar ao); vou jogar (pião, macaca, raquetes,...); vou fazer exercício (jogos com bola, saltar à corda, ...; vou andar de bicicleta; vou andar de patins/skate/trotinete; vou passear os animais; vou encontrar-me com amigos; vou passear na natureza (parques, jardins, campo,

Após a receção dos questionários procedeu-se ao tratamento e à análise estatísticas dos dados. Construíram-se diferentes tabelas com os inquiridos em coluna e as suas respostas em linha. Na elaboração destas tabelas foi tido em conta o encadeamento das questões que norteou a elaboração do próprio questionário. Uma primeira análise atentou nos dados em função dos diferentes momentos, isto é, o Isolamento Social (IS), o Desconfinamento (D) e Antes da Pandemia (AP).

Nas respostas que incluíam atividades a seleção das mesmas procurou abarcar um leque alargado de opções que, além daquelas inerentes ao processo ensino aprendizagem, fossem ao encontro dos diferentes ambientes e contextos em que as crianças pudessem se encontrar. Ademais, as conversas que ia tendo com os Encarregados de Educação bem como a explosão de exemplos do que as pessoas faziam em confinamento, constantemente noticiadas pela imprensa – fazer pão em casa, importância do exercício físico ou a criação de uma horta – foram, também, considerados como inputs. Recorde-se que esta é uma pesquisa que tem como principal objetivo conhecer as perspetivas das crianças sobre os seus quotidianos em tempo de pandemia, procurando compreender que mudanças ocorreram relacionando os três momentos anteriormente mencionados.

A este segundo inquérito responderam 258 alunos num universo de 790, o que representa 32,65% do total de alunos da escola. Neste caso, abrangeu alunos dos dois ciclos (2º e 3º), com idades compreendidas entre 10 e 15 anos. É mais elevado o número de respondentes do sexo feminino do que do sexo masculino, com percentagens de 55,4% e 44,6%, respetivamente. Quanto à idade, é mais elevado o número de respondentes com 11 e 12 anos e mais baixo com 10 e 15 anos (tabela 12 e 13).

Tabela 12 – Sexo dos respondentes (IQ2) (n=258)

	Nº respondentes	%
Sexo	Total absoluto	Total relativo
Feminino	138	55,4
Masculino	111	44,6

Tabela 13 – Idade dos respondentes (IQ2) (n=258)

	Nº respondentes	%
Sexo	Total absoluto	Total relativo
10 anos	25	9,7
11 anos	59	22,9
12 anos	57	22,1
13 anos	42	16,3
14 anos	51	19,8
15 anos	24	9,3

Legenda: caracterização da amostra N=258. Totais absolutos, por exemplo 138 raparigas e totais relativos, percentagem, atendendo ao total de 258 respondentes, 55,4.

Após a observação dos dados contidos na tabela anterior procurei olhar para as questões tentando perceber que diferenças ocorreram em cada uma, nos três períodos (tabela 14).

Tabela 14 – Com quem brincavam em casa, online e na rua

Com quem brincavam em casa	No Isolamento Social
	No Desconfinamento
	Antes da Pandemia
Com quem brincavam online	No Isolamento Social
	No Desconfinamento
	Antes da Pandemia
Com quem brincavam na rua	No Isolamento Social
	No Desconfinamento
	Antes da Pandemia
O que faziam em casa	No Isolamento Social
	No Desconfinamento
	Antes da Pandemia
O que faziam na rua	No Desconfinamento
	Antes da Pandemia

Procedeu-se ainda a uma análise por idade e sexo para perceber se existiriam diferenças significativas em termos de sexo.

Através da análise estatística (com referência às frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) procurou-se analisar e interpretar as perspetivas das crianças e este é o motivo pelo qual se fizeram diferentes tipos de análise dos dados. Não só no global, como por exemplo quantos alunos responderam que concordavam ou não com determinado tópico, mas atendendo a diferentes valências como veremos.

Atualmente, a informática torna o trabalho de tratamento, classificação e análise da informação recolhida mais fácil, rápido e eficaz, permitindo análises estatísticas mais complexas. Nesse sentido, também se recorreu à estatística inferencial para comparar diferenças entre as respostas obtidas entre tempos relativos a Antes da Pandemia e Desconfinamento – teste de Wilcoxon – ou mesmo quando se alargou essa observação ao Isolamento Social – teste de Anova de Friedman e isto devido a se estar



perante variáveis dependentes do tipo ordinal. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em  $\leq .05$ . A análise estatística propriamente dita foi realizada com o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 27.0 para Windows. O teste de Anova de Friedman, compara amostras emparelhadas (respostas dos mesmos sujeitos) em três ou mais momentos em variáveis dependentes de tipo ordinal e que fornecem a informação relativamente a existirem, ou não, diferenças significativas.

Numa primeira análise consideraram-se os diferentes “tempos”, designadamente o Isolamento Social (IS), o Desconfinamento (D) e Antes da Pandemia (AP) e, com recurso a uma estatística descritiva, analisaram-se as respostas das crianças sobre as suas vivências e experiências, e também memórias, sobretudo em relação ao tempo “antes da pandemia” em comparação com o tempo de pandemia, *em casa*, *online* e *na rua*. Seguidamente, analisaram-se comparativamente esses três momentos, sendo que no Isolamento Social apenas surgem as categorias *casa* e *online*, voltando a categoria *rua* a surgir no Desconfinamento, o que justifica, naturalmente, que se verifiquem essas características (Tabela 16).

Tabela 15 – Tabela modelo utilizada na comparação entre os três momentos para cada questão.

	IS	D	P
Com quem brinco em casa			
Com quem brinco online			
Com quem brinco na rua			
A que brinco em casa			
A que brinco online			
A que brinco na rua			

Legenda: IS = Isolamento Social; D = Desconfinamento; AP = Antes da Pandemia

Na análise comparativa recorre-se à estatística inferencial conforme mencionado anteriormente. Além da comparação, a análise dos dados é acompanhada de algumas hipóteses explicativas dos resultados obtidos.

Importa igualmente referir que se fez uma observação exaustiva das respostas dadas tendo em consideração o sexo e a idade. Isto é, procedeu-se à elaboração de quadros alusivos a estas duas variáveis atendendo à escala de concordância utilizada. Teve-se em atenção se estas duas variáveis apresentariam, ou não, acentuadas diferenças que merecessem ser mencionadas e equacionadas.

Então, a matriz de entrada dos dados apresenta a questão e nas colunas seguintes estão as entradas para a variável sexo, com 4 hipóteses de resposta – Feminino, Masculino, Prefiro não responder e em Branco – e para a idade – 10 a 15 anos, visto que não surgiram respostas diferentes destas. Depois pode-se verificar qual o índice de concordância – de Discordo Totalmente (DT) a Concordo Totalmente (CT) – primeiro em absoluto (A) e, depois em percentagem, relativa (R) ao total de respondentes (258).

A utilização de tabelas com a apresentação dos resultados do inquérito permite comparar os resultados do inquérito em cada um desses "tempos" experienciados pelos alunos, o que será feito no final do capítulo.

### 6.2.1. Tempo de Isolamento Social (IS)

Quando observamos a tabela 16, ilustrativa dos resultados obtidos para cada uma das questões relativas ao período de Isolamento Social (IS), com possibilidade de resposta desde o Discordo Totalmente (DT) até ao Concordo Totalmente (CT) optamos por, numa primeira análise, determo-nos nos dados provenientes do somatório das discordâncias (DT + D) e das concordâncias (C + CT).

Tabela 16 – Isolamento Social: “Com quem brincava em casa e online” e “o que fazia, em casa”.

Isolamento Social	DT		D		DT+D		NN		C		CT		C + CT
Com quem brincava, em casa													
Só	37	14,3%	25	9,7%	24,0%	59	22,9%	92	35,7%	45	17,4	53,1%	
Irmãos	53	20,5%	25	9,7%	30,2%	22	8,5%	87	33,7%	71	27,5	61,2%	
Mãe	32	12,4%	32	12,4%	24,8%	52	20,2%	90	34,9%	52	20,2	55,1%	
Pai	41	15,9%	34	13,2%	29,1%	50	19,4%	90	34,9%	43	16,7	51,6%	
Avós	107	41,5%	71	27,5%	69,0%	31	12,0%	39	15,1%	10	3,9	19,0%	

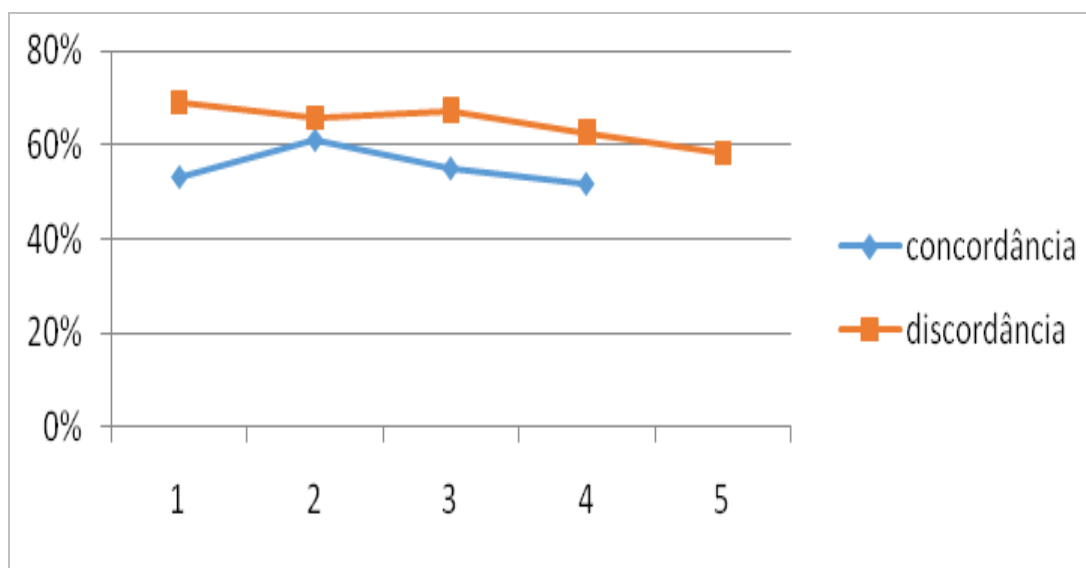
Isolamento Social	DT		D		DT+D	NN		C		CT		C + CT
Primos	104	40,3%	66	25,6%	65,9%	28	10,9%	37	14,3%	23	8,9	23,3%
outros familiares	101	39,1%	73	28,3%	67,4%	47	18,2%	25	9,7%	12	4,7	14,4%
outras pessoas	107	41,5%	55	21,3%	62,8%	34	13,2%	39	15,1%	23	8,9	24,0%
Amigos	86	33,3%	65	25,2%	58,5%	36	14,0%	42	16,3%	29	11,2	27,5%
Com quem brincava, online												
Avós	67	26,0%	55	21,3%	47,3%	30	11,6%	67	26,0%	39	15,1	41,1%
Primos	66	25,6%	44	17,1%	42,6%	22	8,5%	67	26,0%	59	22,9	48,9%
Outros familiares	61	23,6%	51	19,8%	43,4%	25	9,7%	69	26,7%	52	20,2	46,9%
Outras pessoas	47	18,2%	33	12,8%	31,0%	20	7,8%	92	35,7%	66	25,6	61,3%
Amigos	21	8,1%	16	6,2%	14,3%	14	5,4%	100	38,8%	107	41,5	80,3%
O quê, em casa												
Trabalhos escolares	5	1,9%	0	0,0%	1,9%	8	3,1%	79	30,6%	166	64,3	95,0%
Instrumento musical	57	22,1%	35	13,6%	35,7%	31	12,0%	82	31,8%	53	20,5	52,3%
Desenhar/pintar	25	9,7%	22	8,5%	18,2%	26	10,1%	111	43,0%	74	28,7	71,7%
Costurar/bordar	106	41,1%	70	27,1%	68,2%	29	11,2%	37	14,3%	16	6,2	20,5%
Pesquisas net	4	1,6%	1	0,4%	1,9%	24	9,3%	104	40,3%	125	48,4	88,8%
Jardinagem	121	46,9%	60	23,3%	70,2%	23	8,9%	34	13,2%	20	7,8	21%
Filmes/documentários	7	2,7%	3	1,2%	3,9%	20	7,8%	98	38,0%	130	50,4	88,4%
Cozinhar	27	10,5%	13	5,0%	15,5%	23	8,9%	103	39,9%	92	35,7	75,6%
Ajudar nas tarefas da casa	5	1,9%	3	1,2%	3,1%	28	10,9%	113	43,8%	109	42,2	86,0%
Ler livros/revistas	22	8,5%	24	9,3%	17,8%	45	17,4%	92	35,7%	75	29,1	64,8%
Estudo	8	3,1%	5	1,9%	5,0%	16	6,2%	106	41,1%	123	47,7	88,8%
Aulas de Educação Física da telescola	42	16,3%	27	10,5%	26,7%	34	13,2%	85	32,9%	70	27,1	60,1%
Planos de treino do meu treinador	36	14,0%	18	7,0%	20,9%	33	12,8%	87	33,7%	84	32,6	66,3%
Exercício físico seguindo programas online	30	11,6%	21	8,1%	19,8%	26	10,1%	89	34,5%	92	35,7	70,2%

### 6.2.1.1. Com quem brincavam, em casa

As companhias de brincadeiras em casa, perceptíveis no seguinte gráfico, apresentam a referência aos irmãos, 61,2% em concordância, sendo que tanto no que respeita a brincar com a *mãe* e o *pai* os valores se situam na casa dos 50%. Em contraste, discordando, aparecem valores acima dos 60% para o *brincar com avós, primos, outros familiares, outras pessoas* sendo que desce ligeiramente quando se trata dos *amigos*: 58,5%.

Embora os dados apontem os *irmãos* como sendo os parceiros de brincadeira (61,2%) em casa também existem claras referências para *brincar com a mãe* (55,1%) e *brincar com o pai* (51,6%) além de que foram referidos 53,1% que *brincam sozinhos*. De notar que as respostas são em sentido contrário quando se pergunta se *brincaram com avós* (69%), se *brincaram com primos* (65,9%), se brincaram com *outros familiares* (67,4%), *outras pessoas* (62,8%) ou *amigos* (58,5%). Estes dados sugerem que os respondentes vivem com a denominada família nuclear – pai, mãe e irmãos.

Gráfico 12 – Durante o Isolamento Social, em casa.



Legenda: A azul linha concordância 1 – Brincar sozinhos; 2 – Brincar com irmãos; 3 – Brincar com a mãe; 4 – Brincar com o pai; a encarnado a discordância 1 – Brincar com avós; 2 – Brincar com primos; 3 – Brincar com outros familiares 4 – Brincar com outras pessoas; 5 -Brincar com amigos.

### 6.2.1.2. Com quem brincavam, online

Quando a mesma questão é colocada, mas em relação ao brincar online, verificamos que as respostas se vão dividindo por valores na ordem dos 40% quer concordando quer discordando quando se trata de familiares – *avós, primos, outros familiares* – o que não se verifica quando a situação é *outras pessoas* 61,3% ou *amigos* 80,3%.

Quando a brincadeira é online, além dos resultados com *outras pessoas* e *amigos* ser claramente a tendência (61,3 e 80,3% respetivamente) podemos verificar que as respostas se encontram equilibradas no que à concordância e discordância dizem respeito com resultados sempre acima dos 40%.

Tabela 17 – Excerto da tabela Isolamento Social “Com quem brincavam, online”.

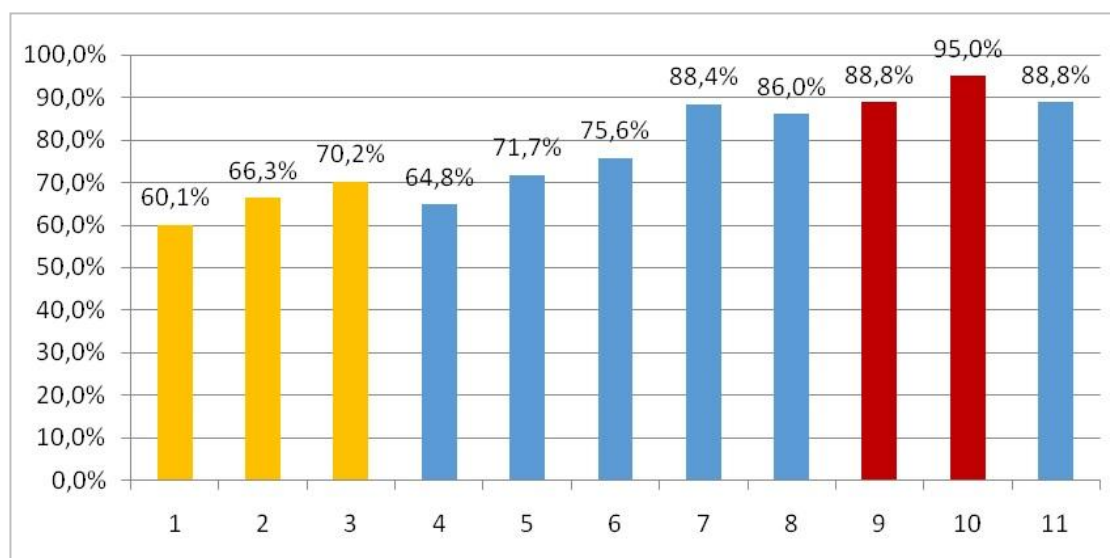
Com quem brincavam, online (IS)	DT		D		DT+D	NN		C		CT		C+CT
Avós	67	26,0%	55	21,3%	47,3%	30	11,6%	67	26,0%	39	15,1	41,1%
Primos	66	25,6%	44	17,1%	42,6%	22	8,5%	67	26,0%	59	22,9	48,9%
Outros familiares	61	23,6%	51	19,8%	43,4%	25	9,7%	69	26,7%	52	20,2	46,9%

### 6.2.1.3. O que faziam, em casa

No que respeita ao que faziam em casa durante o Isolamento Social verifica-se concordância para todas as hipóteses apresentadas com exceção de *costurar/bordar* e *jardinagem* (68,2 e 70,2% respetivamente em discordância). Efetivamente a maioria dos respondentes afirmou que *realizou aulas de Educação Física da Telescola* 60,1%, *seguiu planos de treino do treinador* 66,3% ou procurou *exercício físico com recurso a programas online* 70,2%. A *leitura de livros e revistas* 64,8% o *desenhar/pintar* 71,7% e o *cozinhar* 75,6% são as percentagens que surgem logo após a atividade física (pese embora a leitura ter 64,8%<sup>154</sup>) e antecedem o visionamento de *filmes/documentários* 88,4% e *ajudar nas tarefas da casa* 86% surgindo então as atividades académicas como *o estudo* 88,8% e os *trabalhos escolares* 95 % e ainda as *pesquisas na net* 88,8% que podem, ou não, estar relacionadas com a escola.

<sup>154</sup> De referir que neste segmento de questões – o que faziam em casa no IS – para a possibilidade de *Nem Concordo Nem Discordo* 17,4 apontaram esta opção para a atividade de *ler livros/revistas*.

Gráfico 13 – Atividades realizadas, em casa, no IS.



Legenda: 1- aulas de Educação Física da Telescola; 2 - seguiu planos de treino do treinador; 3 - exercício físico com recurso a programas online; 4 - leitura de livros e revistas ; 5 - desenhar/pintar; 6 – cozinhar; 7 - visionamento de filmes/documentários; 8 - ajudar nas tarefas da casa; 9 – estudo; 10 - trabalhos escolares; 11- pesquisas na net.

Por fim importa ainda referir que 52,3% responderam afirmativamente a *tocar um instrumento musical*.

A *jardinagem* e *costurar/bordar* terão sido as atividades menos realizadas embora cerca de 20% as tenham executado (21 e 20,5% respetivamente).

Sendo a concordância obtida notória, na grande maioria das situações apresentadas com valores entre os 60% para a realização de *aulas de Educação Física da telescola* 60,1% até à realização de *trabalhos escolares* 95% já a discordância registada situa-se nas questões *costurar/bordar* 68,2% e *jardinagem* com 70,2% como podemos observar na tabela 16.

### 6.2.2. Tempo de Desconfinamento (D)

Faremos agora a análise respeitante ao período de Desconfinamento (D), que as crianças estão atualmente a viver, analisando os registos obtidos na mesma linha de discordância (DT+D) e concordância (C + CT).

A tabela seguinte apresenta os dados relativos a “com quem brincam” em casa, online e na rua durante o Desconfinamento e, ainda, “o que fazem” em casa e na rua.

Tabela 18 – Desconfinamento: “Com quem brinco em casa, online e na rua” e “o que faço, em casa e na rua”.

Desconfinamento	DT		D		DT+D	NN		C		CT		C+CT
Com quem brinco, em casa												
Só	35	13,6%	48	18,6%	32,2%	50	19,4%	80	31,0%	45	17,4%	48,4%
Irmãos	50	19,4%	25	9,7%	29,1%	27	10,5%	102	39,5%	54	20,9%	60,5%
Mãe	26	10,1%	35	13,6%	23,6%	54	20,9%	98	38,0%	45	17,4%	55,4%
Pai	38	14,7%	40	15,5%	30,2%	54	20,9%	87	33,7%	39	15,1%	48,8%
Avós	92	35,7%	62	24,0%	59,7%	48	18,6%	44	17,1%	12	4,7%	21,7%
Primos	92	35,7%	63	24,4%	60,1%	45	17,4%	36	14,0%	22	8,5%	22,5%
outros familiares	100	38,8%	67	26,0%	64,7%	50	19,4%	26	10,1%	15	5,8%	15,9%
outras pessoas	101	39,1%	66	25,6%	64,7%	47	18,2%	30	11,6%	14	5,4%	17,1%
Amigos	90	34,9%	68	26,4%	61,2%	40	15,5%	41	15,9%	19	7,4%	23,3%
Com quem brinco, online												
Avós	66	25,6%	57	22,1%	47,7%	39	15,1%	56	21,7%	40	15,5%	37,2%
Primos	64	24,8%	44	17,1%	41,9%	28	10,9%	66	25,6%	56	21,7%	47,3%
Outros familiares	63	24,4%	53	20,5%	45,0%	38	14,7%	60	23,3%	44	17,1%	40,3%
Outras pessoas	50	19,4%	30	11,6%	31,0%	26	10,1%	92	35,7%	60	23,3%	58,9%
Amigos	21	8,1%	9	3,5%	11,6%	17	6,6%	105	40,7%	106	41,1%	81,8%
O quê, em casa												
Tarefas escolares	7	2,7%	0	0,0%	2,7%	7	2,7%	95	36,8%	149	57,8%	94,6%
Instrumento musical	58	22,5%	30	11,6%	34,1%	32	12,4%	90	34,9%	48	18,6%	53,5%
Desenhar/pintar	26	10,1%	19	7,4%	17,4%	34	13,2%	100	38,8%	79	30,6%	69,4%
Costurar/bordar	97	37,6%	65	25,2%	62,8%	40	15,5%	37	14,3%	19	7,4%	21,7%
Pesquisas net	8	3,1%	1	0,4%	3,5%	19	7,4%	111	43,0%	119	46,1%	89,1%
Jardinagem	108	41,9%	58	22,5%	64,3%	35	13,6%	35	13,6%	22	8,5%	22,1%
Filmes/documentários	6	2,3%	6	2,3%	4,7%	23	8,9%	102	39,5%	121	46,9%	86,4%
Cozinhar	31	12,0%	15	5,8%	17,8%	26	10,1%	96	37,2%	90	34,9%	72,1%
Ajudar nas tarefas da casa	8	3,1%	8	3,1%	6,2%	29	11,2%	106	41,1%	107	41,5%	82,6%

Desconfinamento	DT		D		DT+D	NN		C		CT		C+CT
Ler livros/revistas	19	7,4%	28	10,9%	18,2%	52	20,2%	83	32,2%	76	29,5%	61,6%
Estudo	7	2,7%	3	1,2%	3,9%	11	4,3%	114	44,2%	123	47,7%	91,9%
Aulas de Educação Física da telescola	48	18,6%	34	13,2%	31,8%	30	11,6%	82	31,8%	64	24,8%	56,6%
Planos de treino do meu treinador	45	17,4%	19	7,4%	24,8%	28	10,9%	84	32,6%	82	31,8%	64,3%
Exercício físico seguindo programas online	36	14,0%	24	9,3%	23,3%	30	11,6%	93	36,0%	75	29,1%	65,1%
O quê, na rua												
faço treinos (associação, ginásio, clube, ...)	73	28,3%	49	19,0%	47,3%	37	14,3%	54	20,9%	45	17,4%	38,4%
vou passear pela cidade (centro comercial, ruas, hipermercados)	55	21,3%	52	20,2%	41,5%	55	21,3%	68	26,4%	28	10,9%	37,2%
vou correr (livremente, jogar à apanhada, jogar ao mata...)	45	17,4%	50	19,4%	36,8%	48	18,6%	67	26,0%	48	18,6%	44,6%
<i>vou jogar (pião, macaca, raquetes,...)</i>	78	30,2%	68	26,4%	56,6%	51	19,8%	41	15,9%	20	7,8%	23,6%
vou fazer exercício (jogos com bola, saltar à corda, ...)	45	17,4%	38	14,7%	32,2%	43	16,7%	84	32,6%	48	18,6%	51,2%
vou andar de bicicleta	56	21,7%	43	16,7%	38,4%	24	9,3%	78	30,2%	57	22,1%	52,3%
vou andar de patins/skate/trotinete	66	25,6%	53	20,5%	46,1%	25	9,7%	69	26,7%	45	17,4%	44,2%
Vou passear os animais	93	36,0%	50	19,4%	55,4%	34	13,2%	44	17,1%	37	14,3%	31,4%
Vou encontrar-me com amigos	65	25,2%	48	18,6%	43,8%	56	21,7%	57	22,1%	32	12,4%	34,5%
<i>vou passear na natureza (parques, jardins, campo, praia, ...).</i>	30	11,6%	25	9,7%	21,3%	35	13,6%	102	39,5%	66	25,6%	65,1%
Com quem brinco, na rua												
Só	114	44,2%	62	24,0%	68,2%	39	15,1%	31	12,0%	12	4,7%	16,7%
Irmãos	81	31,4%	49	19,0%	50,4%	36	14,0%	62	24,0%	30	11,6%	35,7%
Mãe	73	28,3%	54	20,9%	49,2%	47	18,2%	61	23,6%	23	8,9%	32,6%
Pai	80	31,0%	55	21,3%	52,3%	45	17,4%	58	22,5%	20	7,8%	30,2%
Avós	120	46,5%	64	24,8%	71,3%	40	15,5%	29	11,2%	5	1,9%	13,2%
Primos	110	42,6%	54	20,9%	63,6%	30	11,6%	47	18,2%	17	6,6%	24,8%
outros familiares	120	46,5%	61	23,6%	70,2%	41	15,9%	25	9,7%	11	4,3%	14,0%
outras pessoas	112	43,4%	58	22,5%	65,9%	35	13,6%	37	14,3%	16	6,2%	20,5%
Amigos	87	33,7%	47	18,2%	51,9%	43	16,7%	52	20,2%	29	11,2%	31,4%



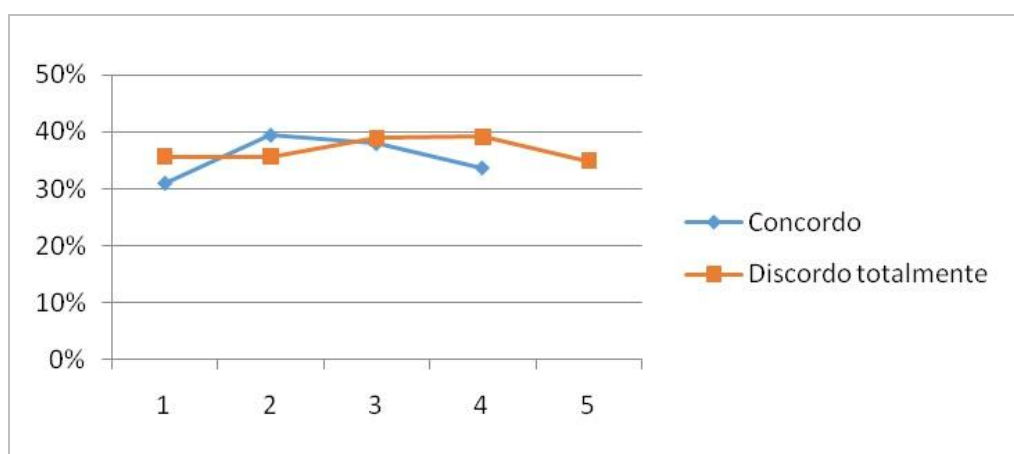
### 6.2.2.1. Com quem brincam, em casa / online

Constatamos que brincar em casa está associado à família direta uma vez que *irmãos* 60,5% e *a mãe* 55,4% são as pessoas com quem mais brincam e claramente que *os avós* 59,7%, *primos* 60,1% ou *outros familiares* 64,7% não são parceiros de brincadeiras. Já *outras pessoas* 64,7 e *amigos* 61,2% não sendo parceiros para brincar em casa apresentam dados concordantes com brincar online 58,9% e 81,8% respetivamente. Enquanto os familiares fora do núcleo mais direto dividem as opções entre a discordância e a concordância com valores entre os 40,3% que concordam que brincam com *outros familiares* online e os 47,7% que discordam que *brincam com os avós* online.

Durante este período, quando se pretende saber *com quem se brincou em casa*, a opção de *Nem Concordo Nem Discordo* assume uma representatividade entre os 10 e os 20% o que nos leva a deter em percentagens entre os 30 e os 40% neste item de análise. Assim, a opção *Concordo* está neste intervalo de valores para o núcleo familiar mais próximo como aliás já havíamos verificado para o somatório da concordância: 31% brincam sozinhos, 33,7% brincam com o pai, 38% brincam com a mãe e 39,5% brincam com os irmãos.

Também a opção *Discordo Totalmente* detém dados expressivos de 34,9% *brincar com amigos*, 35,7% *brincar com primos* e *brincar com avós*, 38,8% *brincar com outros familiares* e 39,1% *brincar com outras pessoas*.

Gráfico 14 – Durante o Desconfinamento, em casa.



Legenda: Concordaram, a azul, que brincam em casa: 1 – sozinhos; 2 - com irmãos; 3 - com a mãe e 4 - com o pai. Neste período, Discordam totalmente, a encarnado, que brincam 1 - com avós; 2 – primos; 3 - com outros familiares; 4 - com outras pessoas; 5 - com amigos.

Quando o *brincar com* passa para o plano online constatamos que as respostas se distribuem pelas cinco opções com exceção de *Concordo para outras pessoas*, 35,7%, ou no caso dos *amigos*, que aos 40,7% juntam 41,1% em que *concordam totalmente*, não oferecendo qualquer dúvida relativamente a esta atividade.

Se atendermos a que o confinamento implicou o E@D podemos inferir que o contacto online com professores e colegas esteja associado aos dados apresentados.

#### **6.2.2.2. O que fazem, em casa**

Relativamente ao que fazem, em casa, neste período de desconfinamento, os dados são semelhantes aos do Isolamento Social em que a maior subida verificada foi de 3,1 % registada para *estudo* e a maior descida de 5,1% para *Exercício físico com recurso a programas online*.

Para além de serem questionados acerca das brincadeiras em casa e online também foram colocadas questões para o espaço exterior, a rua, uma vez que este período assim abriu esta possibilidade que não possível anteriormente (IS).

#### **6.2.2.3. O que fazem, em casa, no período de desconfinamento, em comparação com o que faziam no período de isolamento social**

Nas atividades realizadas em casa durante o desconfinamento pode-se observar que os dados são semelhantes ao período de Isolamento Social em que apenas *costurar/bordar* e *jardinagem* foram as atividades menos realizadas. Contudo, estas foram duas das cinco atividades que registaram acréscimo de aderentes relativamente ao período anterior com subidas de 1,2 e 1,1 em termos percentuais, respetivamente. Para além destas, também *Tocar um instrumento musical* subiu 1,2%, realizar *pesquisas na net* 0,3% e *estudo* 1,1%.

Estas subidas podem ser observadas na tabela 19 com dados do Isolamento Social seguidos dos de Desconfinamento.

Tabela 19 – Quadro comparativo questão “que atividades realizavas/realizas em casa”, no IS e no

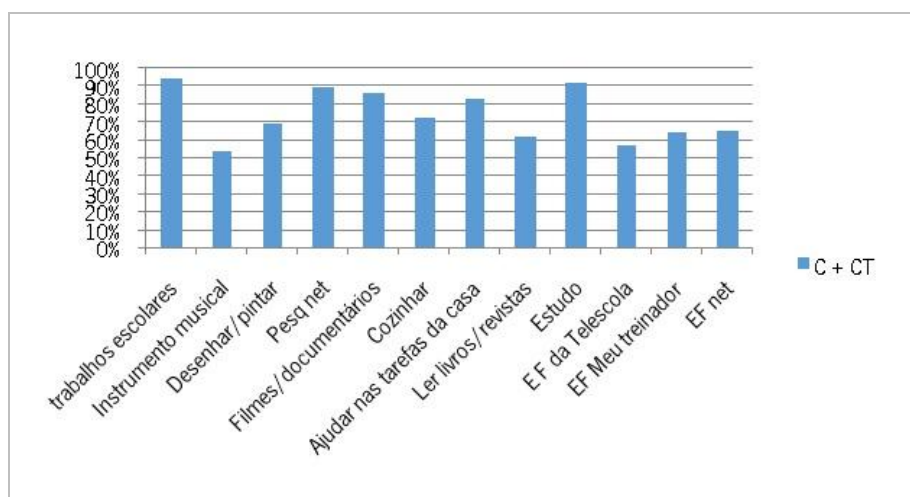
D.

O quê, em casa		DT		D		DT+D	NN		C		CT		C+CT
Tocar Instr. Musical	IS	57	22,1%	35	13,6%	35,7%	31	12,0%	82	31,8%	53	20,5	52,3%
	D	58	22,5%	30	11,6%	34,1%	32	12,4%	90	34,9%	48	18,6%	53,5%
Costurar/Bordar	IS	106	41,1%	70	27,1%	68,2%	29	11,2%	37	14,3%	16	6,2	20,5%
	D	97	37,6%	65	25,2%	62,8%	40	15,5%	37	14,3%	19	7,4%	21,7%
Fazer Pesquisas net	IS	4	1,6%	1	0,4%	1,9%	24	9,3%	104	40,3%	125	48,4	88,8%
	D	8	3,1%	1	0,4%	3,5%	19	7,4%	111	43,0%	119	46,1%	89,1%
Jardina-gem	IS	121	46,9%	60	23,3%	70,2%	23	8,9%	34	13,2%	20	7,8	21%
	D	108	41,9%	58	22,5%	64,3%	35	13,6%	35	13,6%	22	8,5%	22,1%
Estudo	IS	8	3,1%	5	1,9%	5,0%	16	6,2%	106	41,1%	123	47,7	88,8%
	D	7	2,7%	3	1,2%	3,9%	11	4,3%	114	44,2%	123	47,7%	91,9%

Os dados indicam que há um aumento das respostas de *Nem Concordo Nem Discordo (NN)* em três dos casos que parecem vir da diminuição do sector das discordâncias como é o caso de *Costurar/bordar*. Quando há uma diminuição de *NN* as respostas podem ter recaído sobre *Concordo* como se pode verificar em *fazer pesquisas na net* e *estudo*.

Como já referi as atividades mais assinaladas recaíram sobre *tarefas escolares* 94,6%, *estudo* 91,9%, *pesquisas na net* 89,1%, *ver filmes/documentários* 86,4%, *ajudar nas tarefas de casa* 82,6% e *cozinhar* 72,1% seguindo-se *desenhar/pintar* com 69,4%, *exercício físico com recurso a programas online* 65,1%, *exercício físico seguindo plano de meu treinador* 64,3% e *ler livros/revistas* com 61,6%. Vejamos a distribuição no seguinte gráfico.

Gráfico 15 – Atividades mais realizadas durante o Desconfinamento, em casa



#### 6.2.2.4. Com quem brincam, na rua

Importa ressaltar os dados inequívocos no sentido de não concordarem com as situações propostas atendendo aos dados “Discordo Totalmente” que se situam entre os 28,3% e os 46,5%. O maior índice de respostas que concordam totalmente está nos *irmãos* e nos *amigos* numa percentagem de cerca de 11%. Já nos que concordam temos dados a rondar os 20% para *irmãos*, *mãe*, *pai*, *primos* e *amigos*. Efetivamente a maior expressividade nesta questão situa-se ao nível da Discordância Total e da Discordância que, juntas, alcançam dados desde 49,2% a 71,3%.

Tabela 20 – No Desconfinamento: “Com quem brincam, na rua”.

Com quem brincam, na rua	Discorda Totalmente (DT)		Discorda (D)		DT+D	Nem discorda, Nem Concorda		Concorda (C)		Concorda Totalmente (CT)		C+CT
Sozinho	114	44,2%	62	24,0%	68,2%	39	15,1%	31	12,0%	12	4,7%	16,7%
Irmãos	81	31,4%	49	19,0%	50,4%	36	14,0%	62	24,0%	30	11,6%	35,7%
Mãe	73	28,3%	54	20,9%	49,2%	47	18,2%	61	23,6%	23	8,9%	32,6%
Pai	80	31,0%	55	21,3%	52,3%	45	17,4%	58	22,5%	20	7,8%	30,2%
Avós	120	46,5%	64	24,8%	71,3%	40	15,5%	29	11,2%	5	1,9%	13,2%
Primos	110	42,6%	54	20,9%	63,6%	30	11,6%	47	18,2%	17	6,6%	24,8%
outros familiares	120	46,5%	61	23,6%	70,2%	41	15,9%	25	9,7%	11	4,3%	14,0%
outras pessoas	112	43,4%	58	22,5%	65,9%	35	13,6%	37	14,3%	16	6,2%	20,5%
Amigos	87	33,7%	47	18,2%	51,9%	43	16,7%	52	20,2%	29	11,2%	31,4%

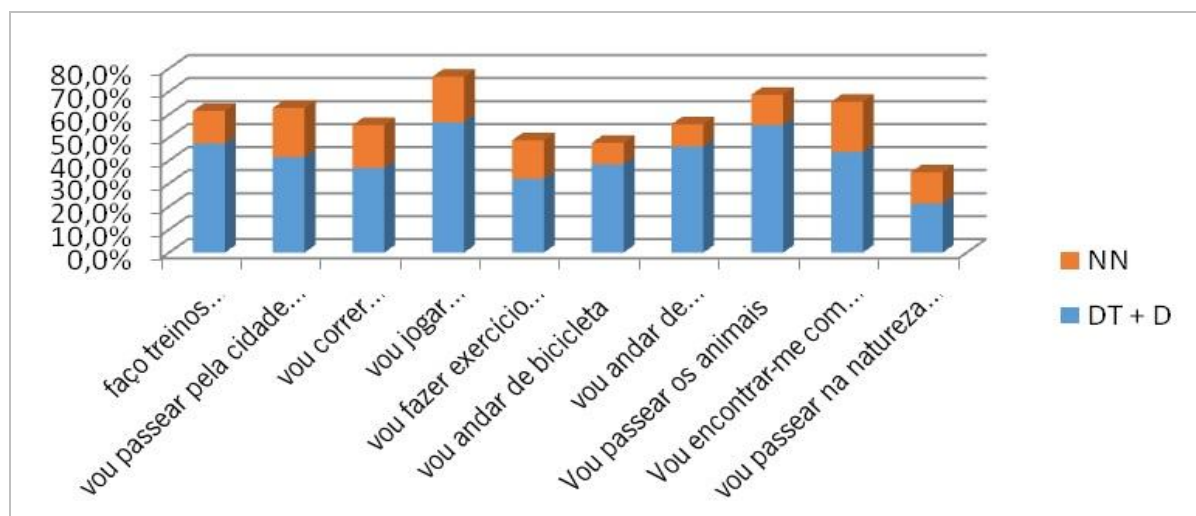
Embora 82,6% concorde que tem *vontade de sair* apenas 14,3% discordaram da opção por ficar em casa, no Desconfinamento.

Tabela 21 – Durante o Desconfinamento: “Tenho vontade de sair” e “Fico em casa por me sentir mais seguro”.

Tenho Vontade...	8	3,1%	9	3,5%	6,6%	28	10,9%	76	29,5%	137	53,1%	82,6%
Fico em casa...	9	3,5%	28	10,9%	14,3%	79	30,6%	95	36,8%	47	18,2%	55,0%

Efetivamente, quando analisamos as atividades realizadas na rua, verificamos que a maioria recaí sobre a discordância, ou seja, que não realiza atividades no exterior<sup>155</sup>:

Gráfico 16 – Relação de Atividade na rua com somatório de discordância e nem concordo nem discordo.



Como temos vindo a demonstrar, no que respeita a com quem é que brincavam a discordância é generalizada com valores entre os 50,4% para *brincar com os irmãos* e os 70,2% para *brincar com outros familiares* havendo apenas um registo que não chegou aos 50% por uma diferença mínima de 0,8% que respeita a *brincar com a mãe (ou madrasta)*. Estes últimos dados parecem sugerir não haver

<sup>155</sup> 61,6% faço treinos (associação, ginásio, clube, ...); 62,8% vou passear pela cidade (centro comercial, ruas, hipermercados); 55,4% vou correr (livremente, jogar à apanhada, jogar ao mata...); 76,4% vou jogar (pião, macaca, raquetes,...); 48,8% vou fazer exercício (jogos com bola, saltar à corda, ...); 47,7% vou andar de bicicleta; 55,8% vou andar de patins/skate/trotinete; 68,6% vou passear os animais; 65,5% vou encontrar-me com amigos; vou passear na natureza (parques, jardins, campo, praia, ...).

uma evidência quanto a com quem brincavam na rua uma vez que, se juntarmos os valores da opção *Nem Concordo Nem Discordo* temos valores que se situam entre 64% para *brincar com os irmãos* e os 86,8% para *brincar com os avós* o que pode significar que existiram poucas brincadeiras na rua ou que apenas ocorreram com a família nuclear (30,2% pai, 32,6% mãe e 35,7% irmãos) e com *amigos* 31,4%. Para ajudar a suportar esta teoria pode contribuir a análise das duas questões colocadas e das quais demos conta na tabela anteriormente apresentada (Tabela 21): à hipótese *Tenho vontade de sair*, 82,6% responderam em concordância, mas apenas 14,3% terão usufruído dessa possibilidade uma vez que discordaram totalmente, ou apenas discordaram, perante a situação *fico em casa, porque acho mais seguro*.

#### 6.2.2.5. O que fazem, na rua

Assim, podem-se observar duas situações de discordância acima dos 50%, *vou jogar (pião, macaca, raquetes,...)* com 56,6% e *vou passear os animais* com 55,4%. Na concordância surgem os dados para *vou fazer exercício (jogos com bola, saltar à corda, ...)*, 51,2% *vou andar de bicicleta* 52,3% e *vou passear na natureza (parques, jardins, campo, praia, ...)* 65,1%.

Para a questão de quais as atividades realizadas na rua ressaltam à vista os dados discordo totalmente com valores de 30,2% para *vou jogar (pião, macaca, raquetes,...)* e 36% para *vou passear os animais*. Enquanto que, para concordo, 30,2% referiram ir *andar de bicicleta*, 32,6% *vou fazer exercício (jogos com bola, saltar à corda, ...)* e 39,5% indicaram *vou passear na natureza (parques, jardins, campo, praia, ...)*.

Tabela 22 – Quais as atividades realizadas, na rua, durante o Desconfinamento, por secção (DT a CT).

O quê, na rua (D)	Discordo Totalmente		Discordo		Nem concordo, Nem discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
faço treinos (associação, ginásio, clube, ...)	73	28,3%	49	19,0%	37	14,3%	54	20,9%	45	17,4%
vou passear pela cidade (centro comercial, ruas, hipermercados)	55	21,3%	52	20,2%	55	21,3%	68	26,4%	28	10,9%
vou correr (livremente, jogar à apanhada, jogar ao mata...)	45	17,4%	50	19,4%	48	18,6%	67	26,0%	48	18,6%

O quê, na rua (D)	Discordo Totalmente		Discordo		Nem concordo, Nem discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
<i>vou jogar (pião, macaca, raquetes,...)</i>	78	30,2%	68	26,4%	51	19,8%	41	15,9%	20	7,8%
<i>vou fazer exercício (jogos com bola, saltar à corda, ...)</i>	45	17,4%	38	14,7%	43	16,7%	84	32,6%	48	18,6%
<i>vou andar de bicicleta</i>	56	21,7%	43	16,7%	24	9,3%	78	30,2%	57	22,1%
<i>vou andar de patins/skate/trotinete</i>	66	25,6%	53	20,5%	25	9,7%	69	26,7%	45	17,4%
<i>Vou passear os animais</i>	93	36,0%	50	19,4%	34	13,2%	44	17,1%	37	14,3%
<i>Vou encontrar-me com amigos</i>	65	25,2%	48	18,6%	56	21,7%	57	22,1%	32	12,4%
<i>vou passear na natureza (parques, jardins, campo, praia, ...).</i>	30	11,6%	25	9,7%	35	13,6%	102	39,5%	66	25,6%

Estes dados são tão mais pertinentes quanto o facto de, na opção de resposta *Nem Concordo Nem Discordo* (NN), haver percentagens entre 9% e os 21% aproximadamente o que enfatiza as respostas com maior concordância (C + CT) como *vou fazer exercício (jogos com bola, saltar à corda, ...)*, *vou andar de bicicleta*, e *vou passear na natureza (parques, jardins, campo, praia, ...)* uma vez que, se adicionarmos a essas concordâncias as respostas NN temos 67,9%, 61,6 e 78,7% respetivamente.

Do mesmo modo, se aos dados referidos na discordância associarmos os daí (NN) provenientes teremos 76,4% e 68,6% para *vou jogar (pião, macaca, raquetes, ...)* e para *vou passear os animais* a que acrescem duas outras atividades, *vou passear pela cidade (centro comercial, ruas, hipermercados)* que soma 62,8% e *Vou encontrar-me com amigos* com 65,5%.

### 6.2.3. Tempo Antes da Pandemia (AP)

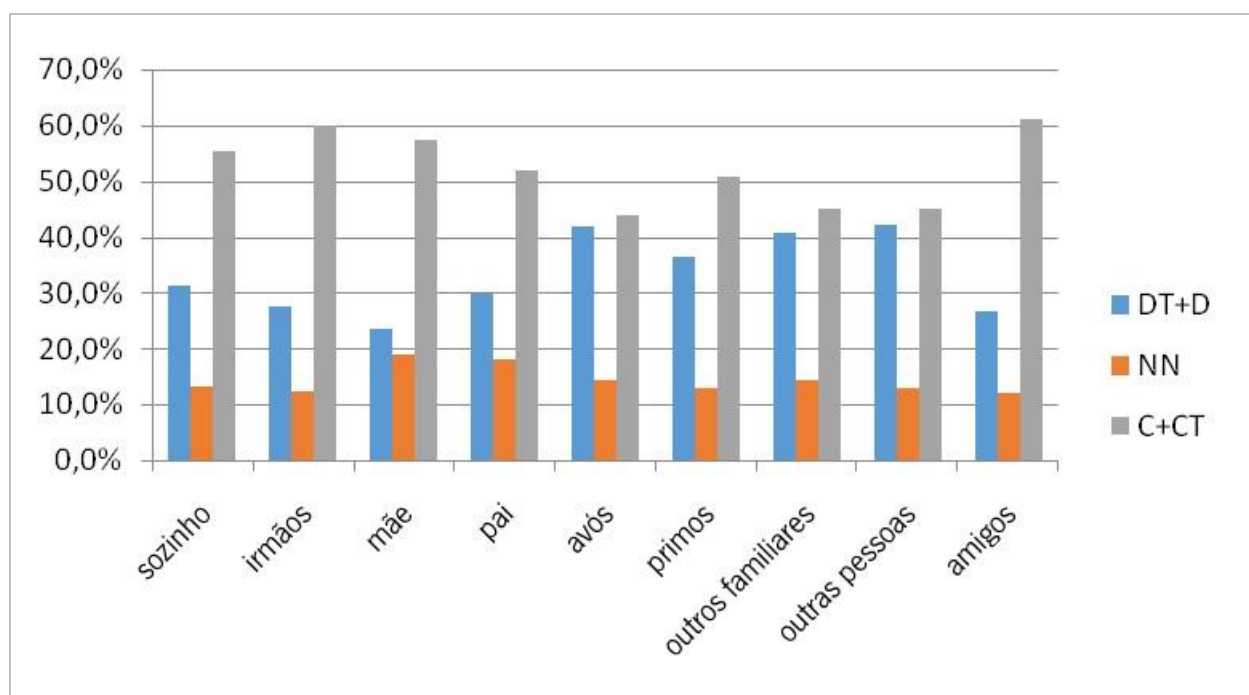
#### 6.2.3.1. Com quem brincavam, em casa

Quando nos referimos a com quem brincavam em casa temos respostas muito próximas, desde os 50,8% *brincar com os primos* a 61,2% para *brincar com os amigos* sendo que existe um equilíbrio entre a concordância e a discordância quando a questão incide sobre *outros familiares* e

*outras pessoas*, 40,7% e 42,2% discordam para 45% que concordam para ambas as situações ou ainda *brincar com os avós* onde 41,9% não concordam e 43,8% afirmam brincar.

Esta primeira análise centrou-se no equilíbrio existente entre as respostas negativas e positivas no que a *avós*, *outros familiares*, e *outras pessoas* diz respeito. Importa, também referir que a tendência para a companhia das brincadeiras em casa, antes da pandemia, incide nos *primos*, nos *irmãos*, e nos *amigos* além de haver quem brinque *sozinho* em 55,4% dos casos.

Gráfico 17 – Antes da Pandemia COVID-19: “Com quem brincavam, em casa”.



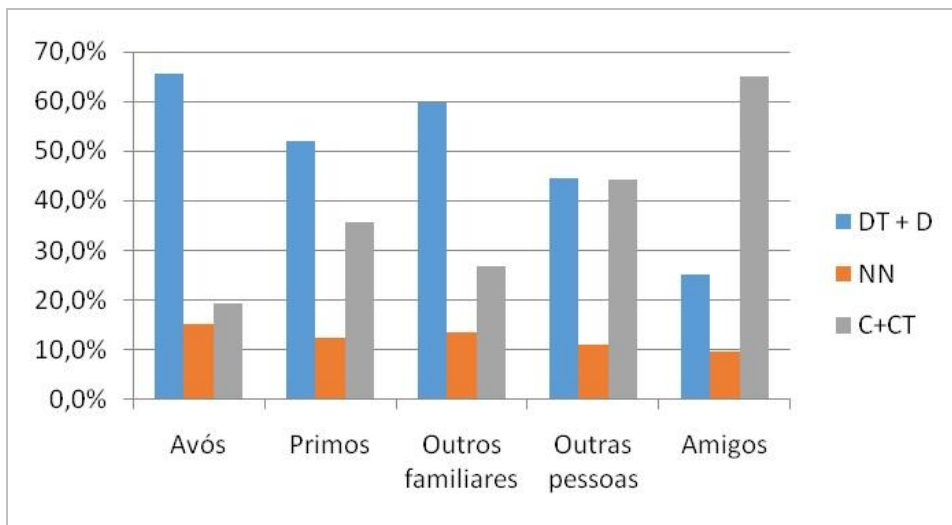
### 6.2.3.2. Com quem brincavam, online

Quando a situação se centra no brincar online os dados apontam para que tal situação acontecesse maioritariamente com *os amigos* 65,1%. Parece evidente que esta situação não acontecia com *os avós* 65,5%, com *os primos* 51,9% ou com *outros familiares* 59,7%. Regista-se também que com *outras pessoas* temos dados semelhantes para a discordância 44,6% como para a concordância 44,2%.

As brincadeiras online, antes da pandemia incidiam sobretudo em *outras pessoas* 44,2% e *amigos* 65,1% embora existam registos no caso de *primos* na ordem dos 35,7%, *outros familiares* 26,7% ou *avós* 19,4%.



Gráfico 18 – Antes da Pandemia COVID-19: “Com quem brincavam, online”.

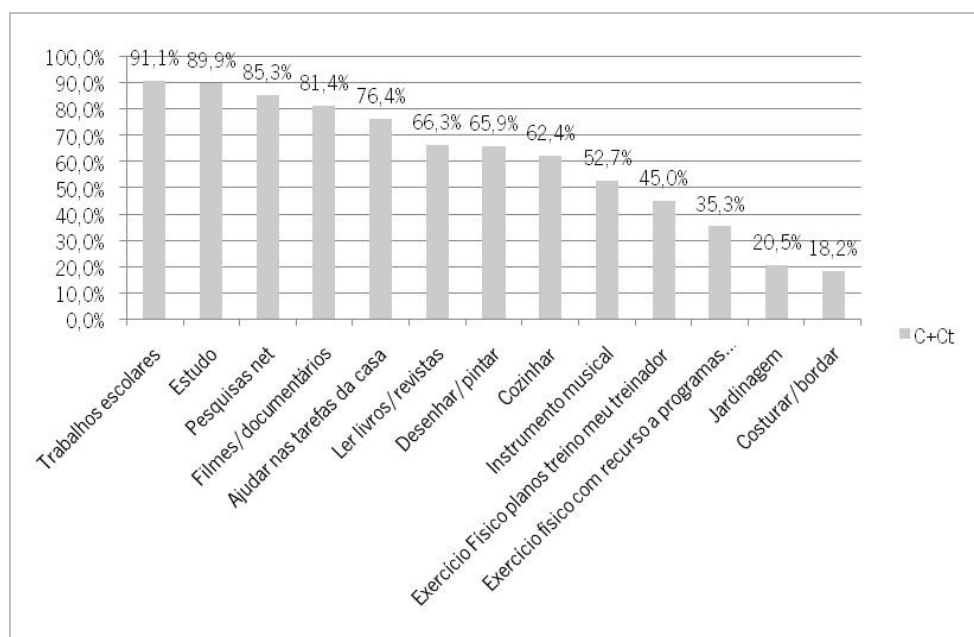


### 6.2.3.3. O que faziam, em casa

As atividades que se realizavam em casa variam entre *tocava um ou mais instrumentos musicais*, 52,7% e *fazia trabalhos escolares*, 91,1%. O que se verificou na discordância é que *costurar/bordar* e *jardinagem* ambas com 65,9% e *fazia exercício físico seguindo programas online* com 50% são os resultados mais expressivos.

As atividades assinaladas como sendo realizadas em casa antes da pandemia são muito diversas senão vejamos no seguinte gráfico:

Gráfico 19 – Antes da Pandemia COVID-19: atividades realizadas, em casa.



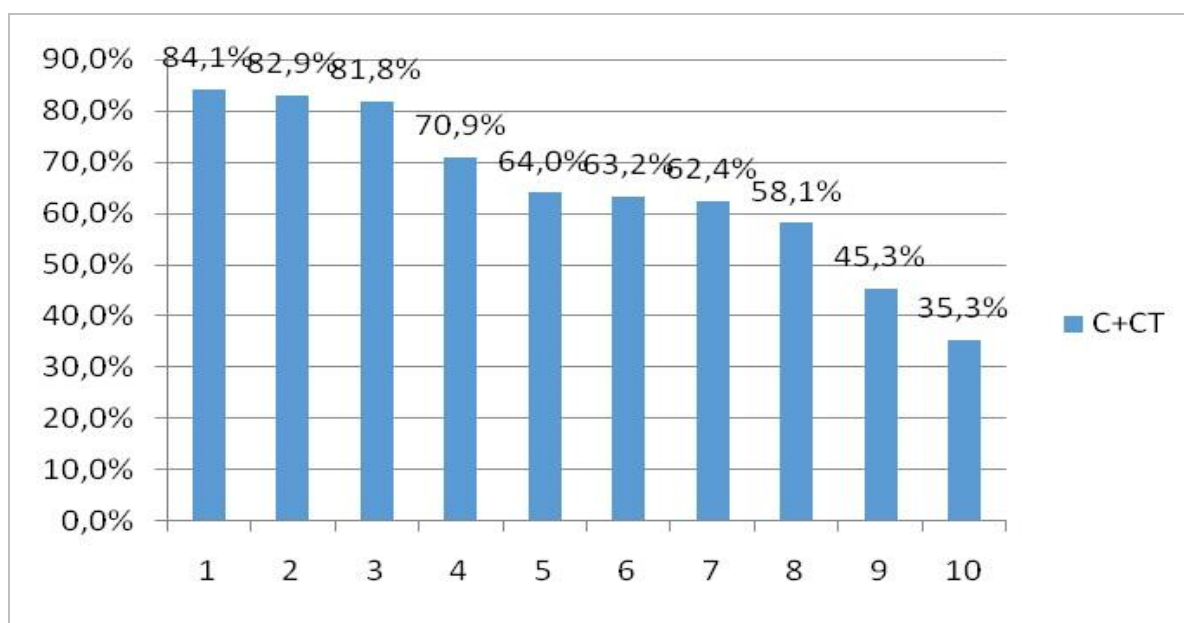
É notório que a *jardinagem* e *costurar/bordar* são as atividades menos realizadas e que o exercício físico (online ou proveniente de treinador) se encontra abaixo dos 50%.

#### 6.2.3.4. O que faziam, na rua

Quando se questiona acerca do que faziam na rua antes da pandemia a larga maioria das situações reúne consenso na concordância (dados entre 58,1% e 84,1%) sendo que na discordância temos as categorias de *jogava na rua (pião, macaca, raquetes,...)* com 41,1% e 55% para *passeava os animais*.

Estes dados verificam-se a par de atividades realizadas no exterior onde apenas *jogar pião, macaca, raquetes* e *passear animais* estão abaixo dos 50%.

Gráfico 20 – Antes da Pandemia COVID-19 : atividades realizadas, na rua.



Legenda: na rua: 1, vou encontrar-me com amigos; 2, vou passear pela cidade (centro comercial, ruas, hipermercados); 3, *vou passear na natureza (parques, jardins, campo, praia, ...)*; 4, vou correr (livremente, jogar à apanhada, jogar ao mata...); 5, vou fazer exercício (jogos com bola, saltar à corda, ...); 6, vou andar de bicicleta; 7, faço treinos (associação, ginásio, clube, ...); 8, vou andar de patins/skate/trotinete; 9, *vou jogar (pião, macaca, raquetes, ...)*; 10, Vou passear os animais.

Pode-se pois concluir que Antes da Pandemia os respondentes realizavam atividades tanto em casa como na rua sendo os *amigos* os parceiros mais referidos. De assinalar a prática de outras atividades – 61,6% - e a expressiva concordância em *vontade de sair* com 80,6% de respostas.

### 6.2.3.5. Com quem brincavam, na rua

As pessoas com quem brincavam na rua são *os irmãos* 50,4% e *os amigos* 70,9% e *brincar sozinho* tem 58,1% de discordância.

Neste item detemo-nos no facto de haver um equilíbrio entre a discordância e a concordância para as seguintes hipóteses: *brincar com os primos* de 43% Vs 46,5%, *outros familiares* 45,7% Vs 41,9% e para *brincar com os avós* 48,8% Vs 34,9%.

Foi também perguntado se teriam *outras atividades (catequese, escuteiros, clube, ...)* a que 61,6% responderam afirmativamente. Relativamente a ter *vontade de sair* 80,5% concordam que assim acontecia conforme tabela seguinte.

Tabela 23 – Antes da Pandemia COVID-19: “Com quem brincavam: em casa, online e na rua”, “O que faziam em casa e na rua” e “Tinha vontade de sair”.

Antes da Pandemia	DT		D		DT+D		NN		C		CT		CT+C
Com quem brincava, em casa													
Só	37	14,3%	44	17,1%	31,4%	34	13,2%	80	31,0%	63	24,4%	55,4%	
Irmãos	50	19,4%	21	8,1%	27,5%	32	12,4%	93	36,0%	62	24,0%	60,1%	
Mãe	36	14,0%	25	9,7%	23,6%	49	19,0%	94	36,4%	54	20,9%	57,4%	
Pai	42	16,3%	35	13,6%	29,8%	47	18,2%	87	33,7%	47	18,2%	51,9%	
Avós	65	25,2%	43	16,7%	41,9%	37	14,3%	68	26,4%	45	17,4%	43,8%	
Primos	65	25,2%	29	11,2%	36,4%	33	12,8%	72	27,9%	59	22,9%	50,8%	
outros familiares	65	25,2%	40	15,5%	40,7%	37	14,3%	63	24,4%	53	20,5%	45,0%	
outras pessoas	67	26,0%	42	16,3%	42,2%	33	12,8%	68	26,4%	48	18,6%	45,0%	
Amigos	47	18,2%	22	8,5%	26,7%	31	12,0%	94	36,4%	64	24,8%	61,2%	
Com quem brincava, online													
Avós	97	37,6%	72	27,9%	65,5%	39	15,1%	27	10,5%	23	8,9%	19,4%	
Primos	76	29,5%	58	22,5%	51,9%	32	12,4%	50	19,4%	42	16,3%	35,7%	
Outros familiares	86	33,3%	68	26,4%	59,7%	35	13,6%	37	14,3%	32	12,4%	26,7%	
Outras pessoas	63	24,4%	52	20,2%	44,6%	29	11,2%	62	24,0%	52	20,2%	44,2%	

Antes da Pandemia	DT		D		DT+D		NN		C		CT		CT+C
Amigos	34	13,2%	31	12,0%	25,2%	25	9,7%	83	32,2%	85	32,9%	<b>65,1%</b>	
O quê, em casa													
Tarefas escolares	7	2,7%	5	1,9%	4,7%	11	4,3%	107	41,5%	128	49,6%	<b>91,1%</b>	
Instrumento musical	53	20,5%	39	15,1%	35,7%	30	11,6%	76	29,5%	60	23,3%	<b>52,7%</b>	
Desenhar/pintar	32	12,4%	25	9,7%	22,1%	31	12,0%	96	37,2%	74	28,7%	<b>65,9%</b>	
Costurar/bordar	104	40,3%	66	25,6%	65,9%	41	15,9%	30	11,6%	17	6,6%	18,2%	
Pesquisas net	11	4,3%	6	2,3%	<b>6,6%</b>	21	8,1%	105	40,7%	115	44,6%	<b>85,3%</b>	
Jardinagem	108	41,9%	62	24,0%	65,9%	35	13,6%	33	12,8%	20	7,8%	20,5%	
Filmes/documentários	12	4,7%	11	4,3%	<b>8,9%</b>	25	9,7%	105	40,7%	105	40,7%	<b>81,4%</b>	
Cozinhar	40	15,5%	27	10,5%	26,0%	30	11,6%	97	37,6%	64	24,8%	<b>62,4%</b>	
Ajudar nas tarefas da casa	13	5,0%	13	5,0%	10,1%	35	13,6%	117	45,3%	80	31,0%	<b>76,4%</b>	
Ler livros/revistas	27	10,5%	18	7,0%	17,4%	42	16,3%	97	37,6%	74	28,7%	<b>66,3%</b>	
Estudo	8	3,1%	6	2,3%	5,4%	12	4,7%	111	43,0%	121	46,9%	<b>89,9%</b>	
Exercício Físico planos treino meu treinador	71	27,5%	30	11,6%	39,1%	41	15,9%	63	24,4%	53	20,5%	45,0%	
Exercício físico com recurso a programas online	81	31,4%	48	18,6%	<b>50,0%</b>	38	14,7%	43	16,7%	48	18,6%	35,3%	
O quê, na rua													
fazia treinos (associação, ginásio, clube, ...)	54	20,9%	30	11,6%	32,6%	13	5,0%	63	24,4%	98	38,0%	<b>62,4%</b>	
ia passear pela cidade (centro comercial, ruas, hipermercados)	12	4,7%	10	3,9%	8,5%	22	8,5%	101	39,1%	113	43,8%	<b>82,9%</b>	
ia correr (livremente, jogar à apanhada, jogar ao mata...)	28	10,9%	20	7,8%	18,6%	27	10,5%	82	31,8%	101	39,1%	<b>70,9%</b>	
ia jogar (pião, macaca, raquetes,...)	63	24,4%	43	16,7%	41,1%	35	13,6%	51	19,8%	66	25,6%	45,3%	
ia fazer exercício (jogos com bola, saltar à corda, ...)	44	17,1%	26	10,1%	27,1%	23	8,9%	77	29,8%	88	34,1%	<b>64,0%</b>	
ia andar de bicicleta	37	14,3%	31	12,0%	26,4%	27	10,5%	76	29,5%	87	33,7%	<b>63,2%</b>	
ia andar de patins/skate/trotinete	55	21,3%	32	12,4%	33,7%	21	8,1%	72	27,9%	78	30,2%	<b>58,1%</b>	
ia passear os animais	98	38,0%	44	17,1%	<b>55,0%</b>	25	9,7%	46	17,8%	45	17,4%	35,3%	

Antes da Pandemia	DT		D		DT+D	NN		C		CT		CT+C
la encontrar-me com amigos	27	10,5%	7	2,7%	13,2%	7	2,7%	96	37,2%	121	46,9%	84,1%
<i>la passear na natureza (parques, jardins, campo, praia, ...).</i>	18	7,0%	9	3,5%	10,5%	20	7,8%	100	38,8%	111	43,0%	81,8%
Com quem brincava, na rua												
Só	97	37,6%	53	20,5%	58,1%	38	14,7%	40	15,5%	30	11,6%	27,1%
Irmãos	68	26,4%	29	11,2%	37,6%	31	12,0%	72	27,9%	58	22,5%	50,4%
Mãe	58	22,5%	31	12,0%	34,5%	48	18,6%	70	27,1%	51	19,8%	46,9%
Pai	63	24,4%	34	13,2%	37,6%	44	17,1%	67	26,0%	50	19,4%	45,3%
Avós	84	32,6%	42	16,3%	48,8%	42	16,3%	46	17,8%	44	17,1%	34,9%
Primos	77	29,8%	34	13,2%	43,0%	27	10,5%	58	22,5%	62	24,0%	46,5%
outros familiares	77	29,8%	41	15,9%	45,7%	32	12,4%	57	22,1%	51	19,8%	41,9%
outras pessoas	67	26,0%	39	15,1%	41,1%	38	14,7%	58	22,5%	56	21,7%	44,2%
Amigos	41	15,9%	15	5,8%	21,7%	19	7,4%	92	35,7%	91	35,3%	70,9%
Outras atividades	52	20,2%	30	11,6%	31,8%	17	6,6%	65	25,2%	94	36,4%	61,6%
Vontade de sair	16	6,2%	8	3,1%	9,3%	26	10,1%	82	31,8%	126	48,8%	80,6%

#### 6.2.4. Análise dos dados considerando o sexo e a idade dos respondentes

Para uma observação mais específica das respostas, estas foram analisadas tomando em consideração as variáveis sexo e idade. Foram elaboradas tabelas como a que a seguir se apresenta, a título de exemplo, sendo que todas as restantes se encontram em anexo<sup>156</sup> para não saturar esta apresentação.

Para procurar evidências acerca das respostas fornecidas detive-me para valores cerca dos 40% tanto para o sexo como para a idade. Foram encontrados alguns registos que se enquadram neste critério e que podem ser consultados nos referidos anexos, sombreados a amarelo.

<sup>156</sup> Anexo 15, 16 e 17.

Tabela 24 – Tabela modelo: análise considerando as variáveis sexo e idade.

		Discordo Totalmente		Discordo		Nem concordo, Nem Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Em branco		Total*	
Brinquei com avós	<u>Sexo</u>	107	41,5%	71	27,5%	31	12,0%	39	15,1%	10	3,9%	0	0	258	
	F	53	38,4%	47	34,1%	12	8,7%	22	15,9%	4	2,9%	0	0	138	
	M	53	47,7%	21	18,9%	17	15,3%	15	13,5%	5	4,5%	0	0	111	
	PNR <sup>157</sup>	0	0,0%	2	33,3%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	0	0	6	
	Branco	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3	
	<u>Idade</u>														
	10	10	40,0%	7	28,0%	3	12,0%	4	16,0%	1	4,0%	0	0	25	
	11	22	37,3%	12	20,3%	13	22,0%	10	16,9%	2	3,4%	0	0	59	
	12	13	22,8%	25	43,9%	8	14,0%	8	14,0%	3	5,3%	0	0	57	
	13	25	59,5%	9	21,4%	4	9,5%	4	9,5%	0	0,0%	0	0	42	
14	26	51,0%	13	25,5%	3	5,9%	9	17,6%	0	0,0%	0	0	51		
15	11	45,8%	5	20,8%	0	0,0%	4	16,7%	4	16,7%	0	0	24		

Legenda: para cada questão foi elaborada uma tabela representativa das respostas dadas por sexo e idade, o primeiro valor representa o número total de respostas e a percentagem é relativa ao número total\*, isto é, se 53 raparigas responderam que DT isso significa que o total de raparigas respondentes é de 47,7%.

Considerando, portanto, as variáveis idade e sexo dos respondentes, são as seguintes as diferenças mais significativas relativamente aos tempos de Isolamento Social, de Desconfinamento e Antes da Pandemia.

<sup>157</sup> PNR significa Prefiro não responder.

Em relação ao tempo de isolamento social:

- Os de 12 anos são as que concordam em 40,4% que brincam sozinhas e que brincam com a mãe, 40,4%; as de 11 anos referem que brincam com irmãos e com o pai em igual percentagem, 39%; as de 10 anos brincam com a mãe, 48%, e com o pai, 60%.
- A discordância total é clara quando se coloca a hipótese de brincar com avós, primos, outros familiares, outras pessoas ou amigos, em casa, durante o Isolamento Social.
- Os respondentes do sexo masculino discordam totalmente que brincam com avós em 47,7%, nesta questão quase todas as idades afirmaram discordar totalmente – 10 anos 40%; 12 anos 43,9%, 13 anos 59,5%, 14 anos 51% e 15 anos 45,8% o que reforça a ideia de que os avós não farão parte do núcleo familiar destes alunos.
- A hipótese de brincar com primos também é assinalada como discordando totalmente por 43,2% dos respondentes masculinos a que se juntam as idades de 13, com 57,1%, 14 anos 39,2% e 15 anos com 62,5%.
- Para a hipótese de brincar com *Outros familiares* os registos são evidentes quanto a não terem sido uma opção para a maioria dos respondentes com registos de cerca de 40%, ao nível do sexo, e da idade com valores de 44% para os de 10 anos, de 54,8% com 13 anos e os de 15 anos com 58,3%.
- Semelhante situação ocorre quando se questiona quanto a brincar com *outras pessoas* com registos de 41,3% no sexo Feminino e 44,1% no Masculino. Nas idades, os de 10 anos existem 40%, já os que possuem 11 anos apresentam 42,4%, os de 13 anos 52,4% e finalmente 50% com 15 anos acentuando a opção discordar totalmente.
- As idades de 13 e 15 anos afirmaram discordar totalmente - 45,2% e 50% - quanto a brincar com amigos.
- Os alunos de 15 anos de idade discordam totalmente que tenham brincado online tanto com os avós (50%) como com primos (41,7%). Já os alunos de 14 anos referiram Concordar que brincaram online com outras pessoas 41,2%.
- Para a situação de brincar online com amigos a concordância é clara tanto ao nível do sexo como da idade.

- Nas atividades realizadas em casa existe uma forte concordância para a realização de *trabalhos escolares*, tanto em sexo como idade, o que também acontece para *ajudei nas tarefas da casa e estudei*.
- Os alunos de 13 anos são os únicos que não responderam concordar totalmente tanto nas *pesquisas na net* como em *filmes/documentários* onde também o sexo respondeu no sentido da concordância total.
- Tocar um instrumento tem a concordância dos alunos de 10 e 11 anos e 50% de discordância total para os de 15 anos o que pode estar relacionado com a aprendizagem de flauta que acontece, habitualmente, no 2º ciclo.
- Embora apenas o sexo Feminino surja com 48,6% de Concordância, na atividade *desenhei/pinte*, no que respeita às idades, todas apresentam resultados acima dos 40% de concordância.
- Semelhantes resultados para *cozinhei* em que, no que respeita às idades ora concordam apenas ora concordam totalmente.
- Outra atividade em que o sexo feminino evidencia concordância é a leitura de livros/revistas acompanhada das idades de 10 e 12 anos.
- Os respondentes masculinos discordam totalmente (54,1%) que tenham feito atividade de bordar/costurar assim como os alunos de 14 e 15 anos de idade (54,9% e 66,7%).
- Na jardinagem, ambos os sexos concordam na discordância total assim como quase todas as idades, exceção para os 10 e 12 anos.
- O exercício físico através das aulas da telescola, de planos de treino dado pelo treinador ou pelo recurso de programas online teve a adesão dos alunos de 10 e 11 anos<sup>158</sup>.
- A idade de 15 anos discorda totalmente (58,3%) que tenha realizado exercício físico através da telescola, mas concorda totalmente (41,7%) que tenha seguido planos de treino facultados pelo treinador.

Em relação ao tempo de desconfinamento, salienta-se o seguinte:

---

<sup>158</sup> O exercício físico com recurso a programas online também foi opção de CT para os de 12 e 14 anos de idade.



- Os alunos com 10 anos de idade concordaram que, em casa, brincam sozinhos, com a mãe e com o pai. Por outro lado, discordam que brinquem com outras pessoas ou com amigos.
- Os alunos de 11 anos referiram que, em casa, brincam com os irmãos e com a mãe. Discordaram que brincassem com primos, outros familiares e outras pessoas.
- Alunos com 12 anos de idade indicaram como parceiros de brincadeira, em casa, os irmãos e a mãe não havendo registos acima dos 40% de discordância para as restantes hipóteses.
- Do mesmo modo os alunos de 13 anos apenas indicaram que, em casa, brincam com os irmãos.
- Não existem registos significativos (acima de 40%) para os que possuem 14 anos, apenas no que à discordância diz respeito: brincar com os avós e outras pessoas.
- No caso dos respondentes com 15 anos afirmam brincar sozinhos e não concordam nem discordam que brinquem com o pai, mas discordam que brinquem com os avós, primos, outros familiares, outras pessoas e amigos.
- Relativamente ao sexo masculino, estes concordam que brincam com os irmãos e discordam que o façam com os avós. Já as respondentes do sexo feminino apenas discordam que brincam com outros familiares e outras pessoas não havendo mais registos acima dos 40%.
- Nas brincadeiras online apenas encontramos registos significativos que confirmam brincar com amigos tanto em sexo como na idade. Nas brincadeiras com outras pessoas apenas o sexo masculino e os alunos de 14 anos concordam que o fizessem. Os alunos de 15 anos registaram que não brincam online nem com os avós nem com outros familiares.
- Quanto às atividades realizadas, em casa, existe uma concordância em sexo e idade para: trabalhos escolares, pesquisas na net, ajudar nas tarefas de casa e estudo.
- Tocar instrumento musical reúne consenso<sup>159</sup> para o sexo feminino e para os 10 e 11 anos havendo discordância total nos 15 anos de idade.

---

<sup>159</sup> Acima de 40%.

- O desenhar/pintar também surge como concordância como uma atividade realizada pelo sexo feminino e por todas as idades exceto os 10 e os 15 anos.
- Na atividade de costurar/bordar os dados apontam para a discordância total do sexo masculino, e dos 10, 14 e 15 anos de idade situação semelhante para a jardinagem embora os de 10 anos não se mantenham (apenas 32% DT).
- O visionamento de filmes/documentários também tem uma concordância total para ambos os sexos e todas as idades menos os de 13 anos (35,7%).
- Na atividade de cozinhar o sexo feminino concorda que o tenha feito assim como os de 10, 11 e 13 anos de idade.
- O exercício através da telescola não foi de todo (DT) realizado pelos respondentes de 15 anos mas foi pelos de 10 e 11 anos e estes também realizaram exercício físico com recurso a programas online.
- Os planos de treino facultados pelo treinador foram uma opção para o sexo masculino e para os alunos com idades entre os 11 e os 14 anos.
- No que concerne às atividades existem poucos registos acima dos 40% na discordância (total ou não): os 11 anos para *passar os animais*, os 13 anos relativamente a jogar (pião, ...) e os 15 anos referiram-no para vou jogar (pião, ...), vou andar de bicicleta, vou andar de patins/trotinete e passear animais. A atividade assinalada como concordância acima dos 40% é ir passear na natureza para o sexo feminino e para as idades de 10,11 e 12 anos.
- Nos parceiros de brincadeira no exterior encontrámos registos de discordância total acima de 40% tanto para sexo como idade para:
  - brincar sozinho e outras pessoas, exceto respondentes de 12 e 13 anos;
  - com os avós exceto os de 10 anos,
  - com os primos menos os aqueles com 12 anos;
  - outros familiares menos os de 13 anos;
- Além de que apenas os de 14 e 15 anos discordam totalmente que brinquem com irmãos na rua e o sexo masculino que brinca com o pai.
- Os de 15 anos afirmam que discordam claramente de que a mãe, o pai e os amigos tenham sido companheiros de brincadeiras no exterior, durante o desconfinamento.

Quanto ao tempo “Antes da Pandemia”, constata-se que:

- Os alunos de 10 anos, em casa, concordam que brincavam com a mãe, o pai e amigos. Online discordam totalmente que o fizessem com os avós ou outros familiares.
- Os alunos de 11 anos concordam que brincavam em casa com os irmãos, com a mãe e com o pai e discordam totalmente que brincassem com os avós online.
- Os alunos de 12 anos apenas apresentam dados significativos para concordam em brincar em casa com os irmãos.
- Os respondentes de 14 anos também só apresentam dados significativos para brincar em casa com amigos.
- Já os que possuem 15 anos discordam totalmente que brincassem em casa ou online com os avós, com primos ou outros familiares online.
- As atividades em casa apresentam evidências (acima dos 40%) para ambos os sexos e todas as idades em concordância, seja ela total ou não, para a realização de tarefas escolares, pesquisas na net, visionamento de filmes/documentários, estudar e ajudar nas tarefas da casa sendo que, nesta última não se incluem os de 15 anos (29,2%) assim como em tocar um instrumento musical (30,8%).
- Os respondentes do sexo feminino concordam que costumavam desenhar/pintar, cozinhar e via filmes/documentários; os do sexo masculino, assim como os de 14 anos, discordam totalmente que costuravam/bordavam ou faziam jardinagem.
- Os de 10 anos discordaram completamente de que costuravam/bordavam.
- Os de 11 anos concordaram que desenhavam e discordaram totalmente de que faziam jardinagem.
- Os de 12 anos concordaram que viam filmes/documentários e os de 12 e os 13 anos concordaram que desenhavam e cozinham.
- Os de 15 anos discordam totalmente que costurassem/bordassem ou fizessem jardinagem e ainda que fizessem exercício físico recorrendo a programas online.
- A realização de atividades de associações/clubes ... apenas é concordância para o sexo feminino (39,1%) e para os de 10 e 14 anos.

- Nas atividades de exterior verificámos a concordância (total ou não, acima de 40%) para ir passear para Centro comercial..., ir ter com os amigos e passear na natureza.
- Na atividade de ir correr ... apenas os de 13 e de 15 anos não apresentam dados de concordância.
- Os respondentes de 10 anos concordaram totalmente que iam fazer exercício... e andar de bicicleta.
- Os de 11 anos além destas também iam jogar ao pião... e andar de patins/trotinete ... e discordaram totalmente que fossem passear animais.
- Os respondentes de 12 anos referiram que iam andar de bicicleta.
- Já os de 15 anos discordaram totalmente que fossem jogar ao pião ..., andar de patins/trotinete/ ..., ou passear animais.
- Para os companheiros das brincadeiras, na rua, no período que antecedeu a pandemia apenas encontrei uma concordância - brincar com amigos para os 11 e 14 anos – e diversas discordâncias. No sexo masculino tanto para brincar sozinho como com os avós. Os alunos com idade de 11 anos manifestaram que discordam totalmente que tenham brincado sozinhos. Os de 15 anos referem que discordam totalmente quanto a brincar sozinho, ou com irmãos, com mãe, com o pai, com os avós, com os primos ou outros familiares.
- Quanto à questão acerca de terem outras atividades .... Apenas o sexo feminino, os de 10 e de 13 anos concordaram totalmente que tal tivesse sido uma realidade.
- Finalmente, para a pergunta, “Tinha vontade de sair” todos expressam concordância.

#### **6.2.5. Uma síntese**

Para apresentar os registos onde se verificam 40% de respondentes, ou mais, procedeu-se à elaboração de quadros que procuram facultar uma leitura mais imediata dos dados. A tabela *Resumo de “com quem brincam em casa e online”*, nos três momentos, permite observar esses dados (Tabela 25)

Tabela 25 – Síntese de “Com quem brincam/brincavam em casa e online”, três momentos.

Em casa	Só	Irmãos	Mãe	Pai	Avós	Primos	outros famil	outras pessoas	amigos
IS	12 C	11 CT 13 C	10 C 12 C	10 C 11 C	M DT 10 DT 12 D 13 DT 14 DT 15 DT	M DT 13 DT 14 DT 15 DT	F DT M DT 10 DT 13 DT 15 DT	F DT M DT 10 DT 11 DT 13 DT 15 DT	13 DT 15 DT
D	10 C 15 C	M C 11 C 12 C 13 C	10 C 11 C 12 C	10 C 15 NN	M DT 14 DT 15 DT	11 DT 15 DT	F DT M DT 11 DT 15 DT	F DT 10 DT 11 DT 14 DT 15 DT	10 D 15 DT
AP	11 C 12 C	10 C 11 C	10 C 11 C	15 DT					F C 10 C 14 C
Online	Só	Irmãos	Mãe	Pai	Avós	primos	outros famil	outras pessoas	amigos
IS	-	-	-	-	15 DT	15 DT		M C 14 C	C OU CT - TODOS
D	-	-	-	-	15 DT		15 DT	M C 14 C	C OU CT - TODOS
AP	-	-	-	-	M DT 10 DT 11 DT 15 DT	15 DT	10 DT 15 DT		
Na Rua	Só	Irmãos	Mãe	Pai	avós	primos	outros famil	outras pessoas	Amigos
D	F DT M DT 10 DT 11 DT 14 DT 15 DT	14 DT 15 DT	15 DT	M DT 15 DT	F DT M DT 11 DT 12 DT 13 DT 14 DT 15 DT	F DT M DT 10 DT 11 DT 13 DT 14 DT 15 DT	F DT M DT 10 DT 11 DT 12 DT 14 DT 15 DT	F DT M DT 10 DT 11 DT 14 DT 15 DT	15 DT
AP	M DT 11 DT 15 DT	15 DT	15 DT	15 DT	M DT 15 DT	15 DT		15 DT	11 CT 14 C

Legenda: nos 3 períodos em análise, e na rua para D e AP. A encarnado as Discordâncias e a preto as Concordâncias (C/CT). F = sexo feminino; M = sexo masculino; 10,11,12,13,14 e 15= idades.

Olhando para a tabela 25, que procura retratar os dados expostos, podemos observar as alterações aqui sintetizadas em cinco pontos:

1. No que concerne a “Com quem Brincam, em casa” constata-se o seguinte:
  - os respondentes de 10 anos apenas referem os irmãos, mãe e amigos como pessoas com quem brincavam em casa Antes da Pandemia e passam a mencionar a mãe e o pai como parceiros nas brincadeiras durante o Isolamento Social e, no Desconfinamento, já não referem os irmãos indicando que brincam sozinhos;
  - os alunos de 11 anos, mencionam que brincavam sozinhos, com os irmãos e com a mãe Antes da Pandemia e, no Isolamento Social, só referem os irmãos e o pai, mas no Desconfinamento voltam a incluir a mãe, não referem o pai e mantêm os irmãos;
  - os de 12 anos apenas assinalaram a opção de brincarem sozinhos Antes da Pandemia sendo que, no Isolamento Social referem que também brincaram com a mãe e, no Desconfinamento, surgem também os irmãos, além da mãe;
  - os de 13 anos não assinalaram nenhuma das hipóteses no período Antes da pandemia e mantiveram os irmãos como sendo as pessoas com quem brincaram tanto no Isolamento Social como no Desconfinamento;
  - os de 14 anos tinham os amigos como companheiros de brincadeira Antes da Pandemia o que já não se verificou posteriormente;
  - quanto aos de 15 anos apenas assinalaram a discordância total para brincar com o pai Antes da Pandemia e, no Desconfinamento, sobressai a hipótese nem concordo nem discordo, por outro lado revelaram discordar totalmente que brincassem com avós, primos, outros familiares, outras pessoas ou amigos durante o Isolamento Social e no Desconfinamento.
2. Quanto a “Com quem brincam, online” destacam-se os seguintes tópicos:
  - A opção de outras pessoas e amigos não surge como hipótese de brincar online Antes da Pandemia, mas surge para o sexo masculino e para os respondentes de 14 anos. No que respeita aos primeiros e, quanto aos amigos, todas as idades e ambos os sexos concordam que passaram a ser uma realidade;

- A brincadeira com os avós online, Antes da Pandemia, não era considerada tanto para o sexo masculino como para os de 10 e de 11 anos o que já não se verifica posteriormente;
  - Os de 15 anos discordam totalmente de brincar com os avós em qualquer dos períodos em análise assim como os primos também o foram até ao Desconfinamento, onde já não há registo acima dos 40%, já os outros familiares não discordam totalmente no Isolamento Social, mas discordam totalmente Antes da Pandemia e no Desconfinamento.
  - Os de 10 anos referiam outras pessoas como discordando totalmente Antes da Pandemia o que não se manteve posteriormente.
3. Relativamente a “Com quem brincam, na rua”, sobressaem os seguintes resultados:
    - Em todas as hipóteses colocadas verificou-se um aumento da discordância total sendo que, os casos mais expressivos são o brincar sozinho, avós, primos, outros familiares e outras pessoas além de que na categoria amigos existiam registos para os respondentes de 11 e 14 anos que deixaram de aparecer.
  4. Sobre “O que fazem/faziam, em casa” a tabela 26 apresenta uma síntese dos resultados tendo em consideração os três períodos em análise:

Tabela 26 – Síntese das atividades realizadas, em casa, nos três períodos em análise.

	Trabalhos escolares	Instrumento Musical		Desenhar/pintar	Costurar/bordar	Pesquisas na net	Jardinagem	Filmes/documentários	cozinhar	Ajudar nas tarefas de casa	Ler livros/revistas	estudar	EF Telescola	E F meu treinador	E F online
IS	Todos CT	10 C 11 C 15 DT		F C 10 C 11 CT 12 C 13 C 14 C 15 C	M DT 14 DT 15 DT	F CT M CT 10 CT 11 C 12 CT 14 CT 15 CT	F DT M DT 11 DT 13 DT 14 DT 15 DT	F CT M CT 10 CT 11 CT 12 CT 14 CT 15 CT	F CT 10 C 11 C C C 13 C 15 CT	F C 10 C 12 C	F CT M CT 10 C 11 CT 12 CT 13 CT 14 CT 15 CT	10 C 11 C 15 DT CT	10 C 11 C 15 CT	10 C 11 C 12 CT 14 CT	

D	Todos CT	F C 10 C 11 C 15 DT		F C 11 CT 12 C 13 C 14 C	M DT 10 DT 14 DT 15 DT	Todos CT	M DT 14 DT 15 DT	F CT M CT 10 CT 11 CT 12 CT 14 CT 15 CT	F C 10 C 11 C 13 C	F CT M CT 10 C 11 C 12 CT 13 CT 14 CT 15 C	10 C 12 C	TODOS CT	10 C 11 C 15 DT	M C 11 C 12 C 13 CT 14 CT	10 C 11 C
AP	Todos CT	10 C 11 C 12 C 13 CT 14 CT		F C 11 CT 12 C 13 C	M DT 10 DT 14 DT 15 DT	F CT M CT 10 C 11 CT 12 C 13 C 14 CT 15 CT	M DT 11 DT 14 DT 15 DT	F CT M CT 10 CT 10 C 11 CT 12 C 13 CT 14 C 15 CT	F C 10 C 12 C 13 C	F C 10 C 11 C 12 C 13 C 14 C	F C 10 C 12 C	F C MC 10 C 11 CT 12 CT 13 CT 14 CT 15CT			15 DT

Legenda: A encarnado as Discordâncias (DT / D) e a preto as Concordâncias (C / CT). F = sexo feminino; M = sexo masculino; 10,11,12,13,14 e 15= idades.

- Como é possível constatar as atividades que reuniram um índice mais elevado de concordância – trabalhos escolares, pesquisas na net, filmes/documentários, ajudar nas tarefas de casa e estudar mantiveram essa tendência – ao longo dos três momentos.
- Apenas tocar um instrumento musical diminui os grupos de idades que o praticaram/praticam relativamente ao período Antes da Pandemia.
- A jardinagem e costurar/bordar mantêm a discordância total com ligeiras alterações no Isolamento Social.
- A leitura mantém os dados, nos diferentes tempos, embora deixe de surgir o sexo feminino no Desconfinamento.
- O desenhar/pintar e cozinhar são as atividades, em casa, que registam um aumento de grupos etários do período Antes da Pandemia para os seguintes



embora com a saída dos grupos com 10 e 15 anos durante o Desconfinamento.

- O Exercício Físico através da telescola só pode ser encontrado após a pandemia e apresenta resultados iguais no Isolamento Social e no Desconfinamento.
- Já o Exercício Físico seguindo planos do treinador não tem dados no Antes da Pandemia e aparece no Isolamento Social aumentando no Desconfinamento.
- Finalmente o Exercício Físico online era motivo de discordância total Antes da Pandemia para os 15 anos o que não se verifica posteriormente embora dos quatro grupos etários que o referem no Isolamento Social apenas os de 10 e os de 11 anos mantiveram durante o Desconfinamento.

5. Finalmente, apresenta-se uma síntese dos resultados respeitantes a “O que fazem/faziam, na rua” (Tabela 27).

Tabela 27 – Síntese das atividades realizadas, na rua, no Desconfinamento e Antes da Pandemia

	fazia treinos (associação, ginásio, clube, ...)	passava pela cidade (centro comercial, ruas, hipermercados,	ia correr (livremente, jogar à apanhada, jogar ao mata...)	ia jogar (pião, macaca, raquetes,...)	ia fazer exercício (jogos com bola, saltar à corda, ...)	ia andar de bicicleta	ia andar de patins/ skate/trotinete	ia passear os animais	ia encontrar-me com amigos	ia passear na natureza (parques, jardins, campo, praia, ...)	tinha outras atividades (catequese, escuteiros, clube, ...)	tinha vontade de sair
D				13 DT 15 DT		15 DT	15 DT					
AP	F C 10 C 14 C	F CT M CT 10 CT 10 CT 11 CT 12 CT 14 CT 13 C 15 C	M CT 10 CT 11 CT 14 CT 12 C	11 CT 15 DT	M CT 10 CT 11 CT	M CT 10 CT 11 CT 12 CT	11 CT 15 DT	M DT 11 DT 15 DT	F CT M CT 10 CT 11 CT 12 C 13 CT 14 CT 15 CT	F CT M CT 10 CT 11 CT 12 C 13 CT 14 CT 15 CT	F CT 10 CT 13 CT	F CT M CT 10 CT 11 CT 12 CT 13 CT 14 CT 15 CT

Legenda: A encarnado as Discordâncias (DT + D) e a preto as Concordâncias (C / CT). F = sexo feminino; M = sexo masculino; 10,11,12,13,14 e 15= idades.

Enquanto que as respostas no período Antes da Pandemia são frequentes para as hipóteses apresentadas, o mesmo não acontece durante o Desconfinamento. Em praticamente todas as sugestões existe uma concordância, Antes da Pandemia, que não tem qualquer expressão acima dos 40% durante o Desconfinamento. Na categoria de *ia jogar (pião, macaca, raquetes, ...)* e *ia andar de patins/skate/trotinete* e *ia passear os animais* surgiram algumas discordâncias totais sendo que, como se pode ver na tabela, aumentou o número de registos, manteve e desapareceu, respetivamente.

### 6.2.6. Análise comparativa dos dados

Para uma análise ponderada dos dados importa agora colocar em perspetiva, ter em consideração os três momentos, observar cada uma das questões colocadas atendendo ao momento vivido.

A apresentação que temos vindo a fazer tem patente os dados registados nos itens da escala de Likert (Discordo Totalmente a Concordo Totalmente), utilizada na realização do Inquérito por Questionário (IQ 2), e apresenta não só o número de respostas total como a sua representação em percentagem, relativo ao número total de respostas (258). Para além destas entradas, as tabelas apresentam, ainda, o somatório das Discordâncias (Discordo Totalmente e Discordo) e o somatório das Concordâncias (Concordo e Concordo Totalmente). Nesta secção, de modo a procurar relações entre os três momentos que temos vindo a analisar - Isolamento Social, Desconfinamento e Antes da Pandemia – elaborei tabelas que contemplassem esses três momentos, por questão – com quem brinco/brinquei em casa; com quem brinco/brinquei online; o que faço/fazia em casa. Quando o contexto é a rua - com quem brinquei na rua e o que fazia na rua – só foram considerados os momentos antes da pandemia e durante o desconfinamento. Em cada uma das hipóteses apresentadas de resposta pode-se verificar variações mais ou menos acentuadas. Consideramos como valor a ter em conta uma variação de cerca de 10% ou mais.

Chegada a este momento senti necessidade de perceber se as observações realizadas seriam consubstanciadas em termos estatísticos. E esta questão levanta-se pelo facto de se estar a lidar com dados quantitativos. É neste contexto que, a par e passo, serão também apresentados os dados provenientes dos testes Anova de Friedman<sup>160</sup> (para os três momentos) e o teste de Wilcoxon (para os dois momentos, quando se trata das atividades na rua). Importa explicitar que o programa informático faz as comparações entre os momentos e aponta as diferenças consideradas, estatisticamente, significativas.

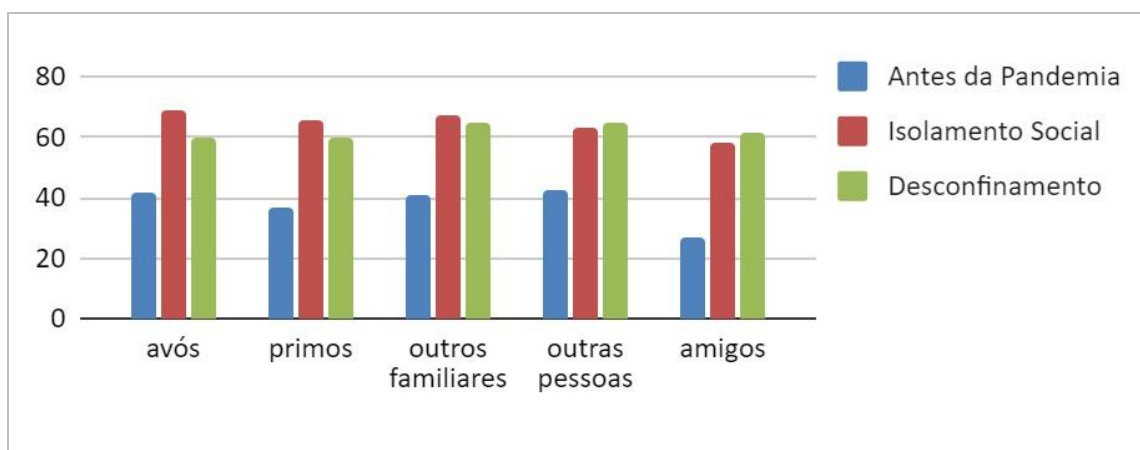
---

<sup>160</sup> Análise estatística realizada com recurso ao software SPSS (Statistical PAckage for the Social Sciences) versão 27.0 para Windows.

### 6.2.6.1. Com quem brincam/brincavam, em casa

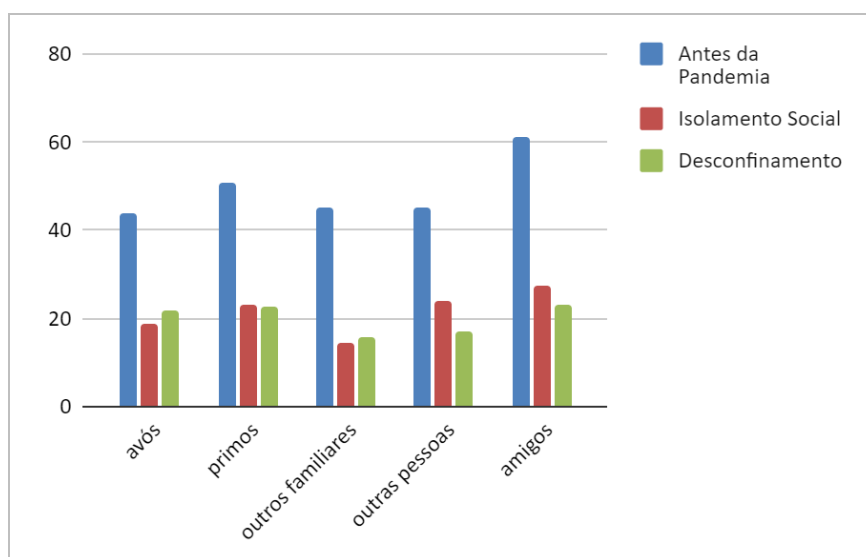
As pessoas com quem brincam ou brincavam em casa mantiveram-se idênticas nos três períodos quando as hipóteses de resposta são: sozinho, irmãos, mãe (ou madrasta) e pai (ou padrasto). Estes resultados não levantam questões uma vez que estas respostas estão diretamente associadas ao núcleo familiar mais próximo, com quem vivem. Contudo, quando as hipóteses recaem sobre avós, primos, outros familiares, outras pessoas e amigos temos dados que comprovam as alterações impostas tanto pelo Isolamento Social como pelo Desconfinamento. Senão vejamos em cada uma das situações as percentagens obtidas.

Gráfico 21 – Níveis percentuais de discordância (DT + D)



Legenda: (DT + D) para “Com quem brincam/brincavam em casa” nos três momentos (AP, IS, D).

Gráfico 22 – Níveis percentuais de concordância (C + CT)



Legenda: (DT + D) para “Com quem brincam/brincavam em casa” nos três momentos (AP, IS, D).

Quando nos detemos dos dados extraídos do teste de Anova de Friedman (Tabela 28) para a comparação de com quem brinco/brinquei nos três momentos, podemos observar que é significativa a diferença entre o isolamento social e o desconfinamento quando se trata de *Brinquei sozinho*,  $\chi^2_{\text{KW}}(2) = 6.930$ ,  $p = .031$ .

Foram também encontradas, diferenças significativas entre o Antes da Pandemia e o Isolamento Social e o Antes da Pandemia e o Desconfinamento, relativamente aos seguintes itens:

- *Brinquei com os avós*,  $\chi^2_{\text{KW}}(2) = 77.613$ ,  $p = .001$
- *Brinquei com primos*,  $\chi^2_{\text{KW}}(2) = 63.290$ ,  $p = .001$
- *Brinquei com outros familiares*,  $\chi^2_{\text{KW}}(2) = 79.716$ ,  $p = .001$
- *Brinquei com outras pessoas*,  $\chi^2_{\text{KW}}(2) = 51.305$ ,  $p = .001$
- *Brinquei com amigos*,  $\chi^2_{\text{KW}}(2) = 105.640$ ,  $p = .001$ .

Tabela 28 – Comparação/diferenças entre “Com quem brinco/brinquei, em casa” nos três momentos IS, D, AP.

“Com quem brinco/brinquei, em casa”	I. S.		D.		A.P.		Sig.	Diferenças entre		
	M	DP	M	DP	M	DP		IS - D	IS - AP	D - AP
Brinco/brinquei sozinho	3,3	1,3	3,2	1,3	3,3	1,4	.031*	2	0	-0,1
Brinco/brinquei com irmãos	3,4	1,5	3,3	1,4	3,4	1,4	,391	1,9	0	-0,1
Brinco/brinquei com a mãe (ou madrasta)	3,4	1,3	3,4	1,2	3,4	1,3	,700	2,1	0	0
Brinco/brinquei com o pai (ou padrasto)	3,2	1,3	3,2	1,3	3,2	1,3	,274	1,9	0	0
Brinco/brinquei com os avós	2,1	1,2	2,3	1,2	2,9	1,5	,001***	0,9	-0,8	-0,6
Brinco/brinquei com primos	2,3	1,4	2,4	1,3	3,1	1,5	,001***	0,9	-0,8	-0,7
Brinco/brinquei com outros familiares	2,1	1,2	2,2	1,2	3,0	1,5	,001***	0,9	-0,9	-0,8
Brinco/brinquei com outras pessoas	2,3	1,4	2,2	1,2	3,0	1,5	,001***	0,9	-0,7	-0,8
Brinco/brinquei com amigos	2,5	1,4	2,3	1,3	3,4	1,4	,001***	1,1	-0,9	-1,1

Legenda: \*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$  M – Média DP – Desvio padrão

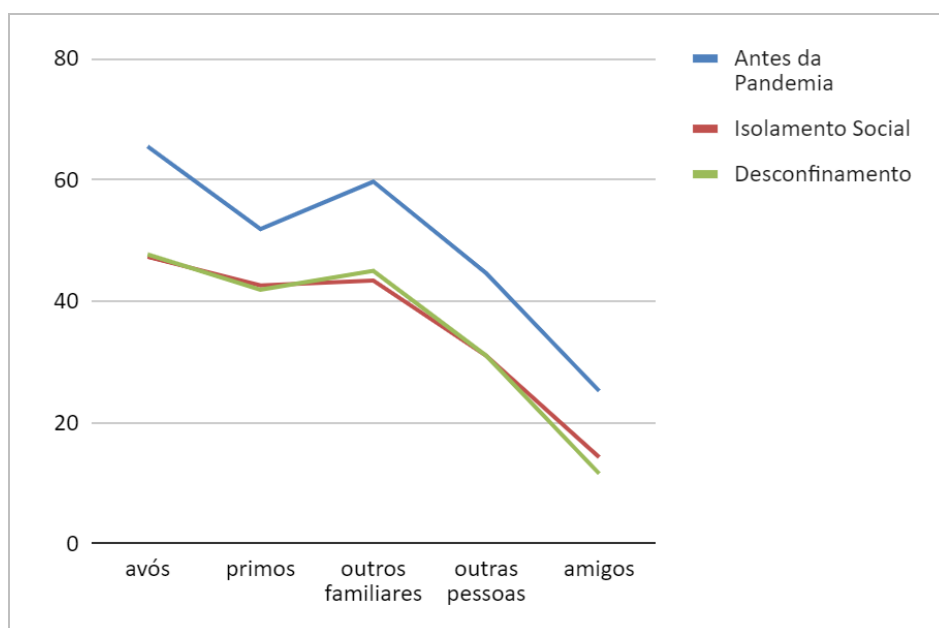
Verifica-se, pois, que relativamente a com quem brincavam/brincam em casa com avós, primos, outros familiares, outras pessoas e amigos, existem diferenças significativas para todos os itens nos três momentos em análise, isto é, entre o Isolamento Social e o Desconfinamento, entre o Isolamento Social e Antes da Pandemia assim como entre o Desconfinamento e o Antes da Pandemia. Quanto a brincar sozinho esse tipo de registo apenas é significativo entre o período de isolamento social e o desconfinamento.

#### 6.2.6.2. Com quem brincam, online

Neste item de respostas a curiosidade reside numa relação quase direta nos dados apurados quando analisamos o somatório das discordâncias em linha com o gráfico referente ao das concordâncias.

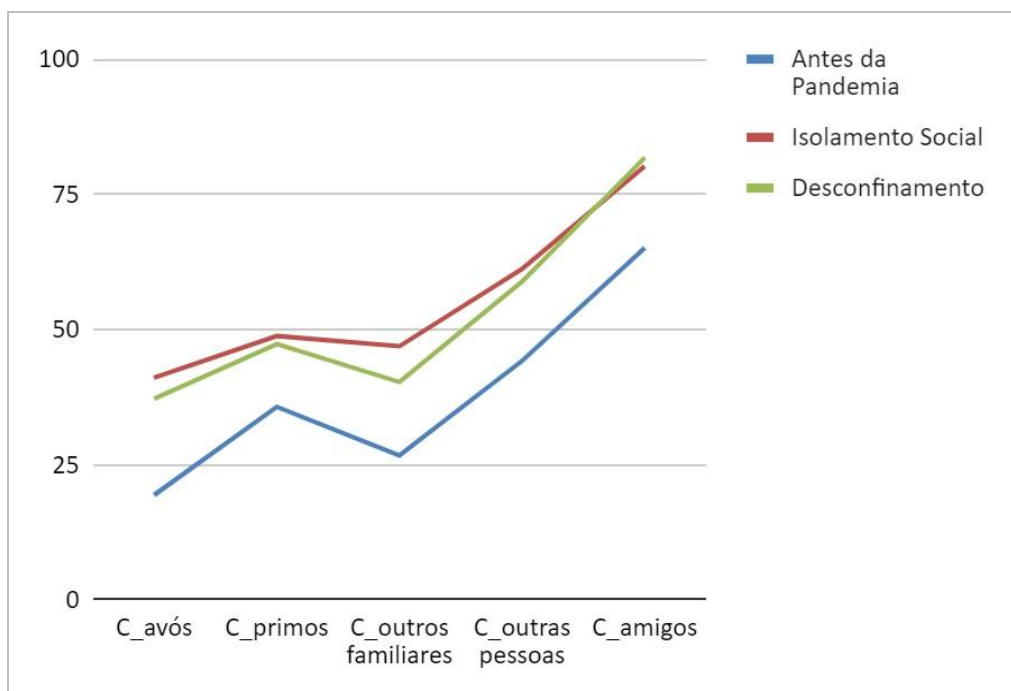
No gráfico 21 podemos observar os dados percentuais referentes às discordâncias onde é notório que, indiferentemente da pessoa com quem se brinca online, os dados Antes da Pandemia são muito superiores aos que se registam após o estado de Isolamento Social e que são semelhantes aos do Desconfinamento. Estes dados sugerem que os inquiridos não consideravam brincar online com elementos da família uma vez que apresentam dados acima dos 50% de discordância total e que, com outras pessoas, também não era uma situação muito viável na medida em que 44,6% assim o assinalaram. Já quando são os amigos, os possíveis companheiros de brincadeira online, cerca de um quarto dos respondentes também não pensava desse modo. Notório é que, em todos os casos, as discordâncias diminuíram entre 10,9% a 18,2%.

Gráfico 23 – “Com quem brincam/brincavam, online” - Discordâncias totais, nos três momentos: IS, D e AP.



No gráfico 24 podemos observar os dados relativos ao somatório das concordâncias das pessoas com quem brincavam online.

Gráfico 24 – “Com quem brincam/brincavam, online”. Concordâncias totais, nos três momentos: IS, D e AP.



Este é um dos itens onde o resultado da investigação é mais evidente pois apesar de haver um ligeiro decréscimo do estado de Isolamento Social para o Desconfinamento<sup>161</sup> a verdade é que os valores dispararam do período Antes da Pandemia para o Isolamento Social em 21,7% nos *avós*, 13,2% nos *primos*, 20,2% com *outros familiares*, 16,9% com *outras pessoas* e 15,2% com os *amigos*. Estas variações sugerem que o Isolamento Social embora tenha levado os alunos – e a população em geral – a ficarem confinados nas suas casas estes criaram linhas de comunicação com a restante família, amigos e outras pessoas através da internet. Embora os contactos com a família e os amigos possam ser considerados uma evidência natural consideramos que *outras pessoas* também o sejam na medida em que o ensino a distância *E@D* entrou nas vidas destes alunos como uma realidade quotidiana.

Observemos os registos do teste de Anova de Friedman na tabela 29 onde se pode constatar que as diferenças entre o Antes da Pandemia e o isolamento social e o Antes da Pandemia e o desconfinamento são significativas para:

<sup>161</sup> entre 1,5% a 6,6% exceção nos *amigos* que teve uma subida de 1,6%.

- *Brinquei com os avós, online,  $\chi^2_{\text{kw}}(2) = 69.033, p = .001$*
- *Brinquei com primos, online, online,  $\chi^2_{\text{kw}}(2) = 26.119, p = .001$*
- *Brinquei com outros familiares, online,  $\chi^2_{\text{kw}}(2) = 50.446, p = .001$*
- *Brinquei com amigos, online,  $\chi^2_{\text{kw}}(2) = 39.649, p = .001$*

Tabela 29 – Comparação/diferenças entre “Com quem brinco/brinquei, online” nos três momentos IS, D, AP.

Com quem brinco/brinquei, online	I. S.		D.		A.P.		Sig.	Diferenças entre		
	M	DP	M	DP	M	DP		IS - D	IS - AP	D - AP
Brinco/brinquei com os avós, online	2,8	1,4	2,8	1,4	2,3	1,3	,001***	1,4	0,5	0,5
Brinco/brinquei com primos, online	3,0	1,5	3,0	1,5	2,7	1,5	,001***	1,5	0,3	0,3
Brinco/brinquei com outros familiares, online	3,0	1,5	2,9	1,4	2,5	1,4	,001***	1,5	0,5	0,4
Brinco/brinquei com outras pessoas, online	3,4	1,5	3,3	1,4	3,0	1,5	,001***	1,9	0,4	0,3
Brinco/brinquei com amigos, online	4,0	1,2	4,0	1,2	3,6	1,4	,001***	2,8	0,4	0,4

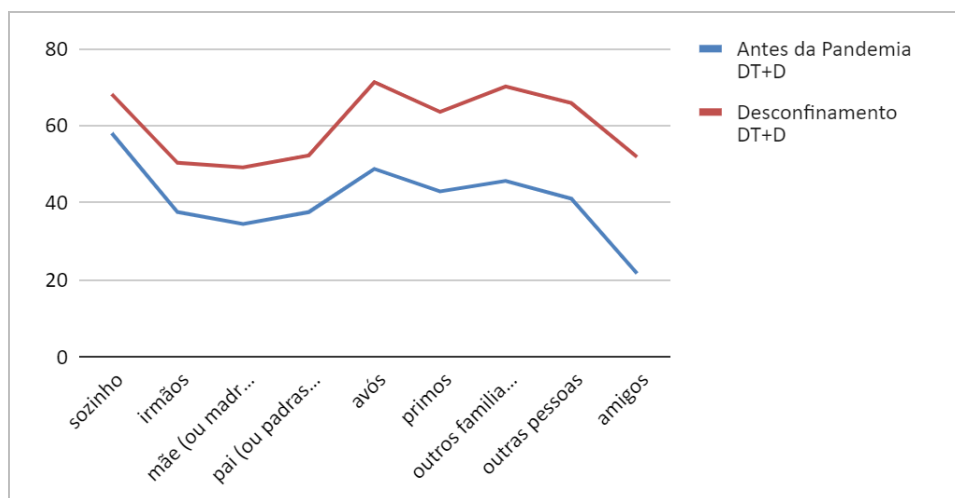
Legenda: \*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$  M – Média DP – Desvio padrão

Verifica-se que, para todas as hipóteses apresentadas, existiram diferenças significativas tanto para o períodos Antes da Pandemia relativamente ao Isolamento Social como, também, para o Desconfinamento.

### 6.2.6.3. Com quem brincam/brincavam, na rua

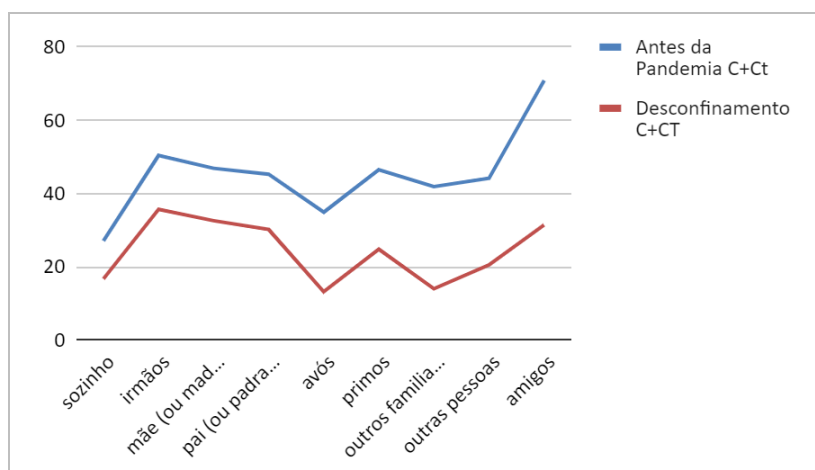
Para conhecer com quem brincavam na rua optei por um gráfico de linhas. É evidente o aumento de discordâncias do antes para o pós pandemia. A única opção com percentagens acima dos 50% é o brincar sozinho no Antes da Pandemia, enquanto que, no Desconfinamento, todas as hipóteses estão acima desse valor sendo que a mãe tem 49,2%. Observemos a percentagem que representa a diferença existente entre um período e outro: 10,1 para sozinho, 12,8 irmãos, 14,7 tanto para a mãe como para o pai, 22,5 nos avós, 20,6 primos, 24,5 outros familiares, 24,8 outras pessoas e 30,2 nos amigos.

Gráfico 25 – Somatório das discordâncias, em percentagem, para “Com quem brincam/brincavam, na rua”.



Detenhamo-nos agora nas concordâncias, também aqui é notório a sua diminuição de Antes da Pandemia para Desconfinamento sendo de registar que, fora do núcleo familiar mais restrito, o intervalo é bastante superior. No caso temos: 10,4% sozinho, 14,4% irmãos, 14,3% mãe (ou madrasta) e 15,1% pai (ou padrasto) e, fora do núcleo familiar mais próximo passamos para 21,7% para avós e primos, 27,9% outros familiares, 23,7% outras pessoas e 39,5% quando se trata dos amigos.

Gráfico 26 – Somatório das concordâncias, em percentagem, para “Com quem brincam/brincavam, na rua”.



Com base na análise comparada destes dois gráficos podemos inferir que, embora o desconfinamento permitisse a saída de casa, os respondentes não terão feito uso dessa liberdade do mesmo modo que o faziam antes da pandemia pois as discordâncias aumentaram e as concordâncias



diminuíram. Para esta observação acresce o facto de a opção de *Nem Concordo Nem Discordo* se situar entre os 11,6% no caso de *primos* e 18,2% nas *mães (ou madrasta)*.

Podemos também observar os dados que o teste de Wilcoxon fornece para esta temática onde se constata precisamente que, para todas as situações, existem diferenças significativas que comprovam o exposto anteriormente.

Tabela 30 – “Com quem brinco/brincava, na rua” no Desconfinamento e Antes da Pandemia.

“Com quem brinco, na rua”	Desconfinamento		Antes da Pandemia		Dif	Sig.
	M	DP	M	DP		
Brinco/brincava sozinho, na rua	2,09	1,22	2,43	1,42	-0,34	,001***
Brinco/brincava com os meus irmãos, na rua	2,66	1,43	3,09	1,53	-0,43	,001***
Brinco/brincava com a mãe (ou madrasta), na rua	2,64	1,35	3,10	1,44	-0,46	,001***
Brinco/brincava com o pai (ou padrasto), na rua	2,55	1,34	3,03	1,47	-0,48	,001***
Brinco/brincava com os avós, na rua	1,97	1,12	2,71	1,50	-0,73	,001***
Brinco/brincava com primos, na rua	2,25	1,34	2,98	1,59	-0,72	,001***
Brinco/brincava com outros familiares, na rua	2,02	1,18	2,86	1,53	-0,84	,001***
Brinco/brincava com outras pessoas, na rua	2,17	1,30	2,99	1,51	-0,81	,001***
Brinco/brincava com amigos, na rua	2,57	1,42	3,69	1,41	-1,12	,001***

Legenda: \*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$  M – Média DP – Desvio padrão

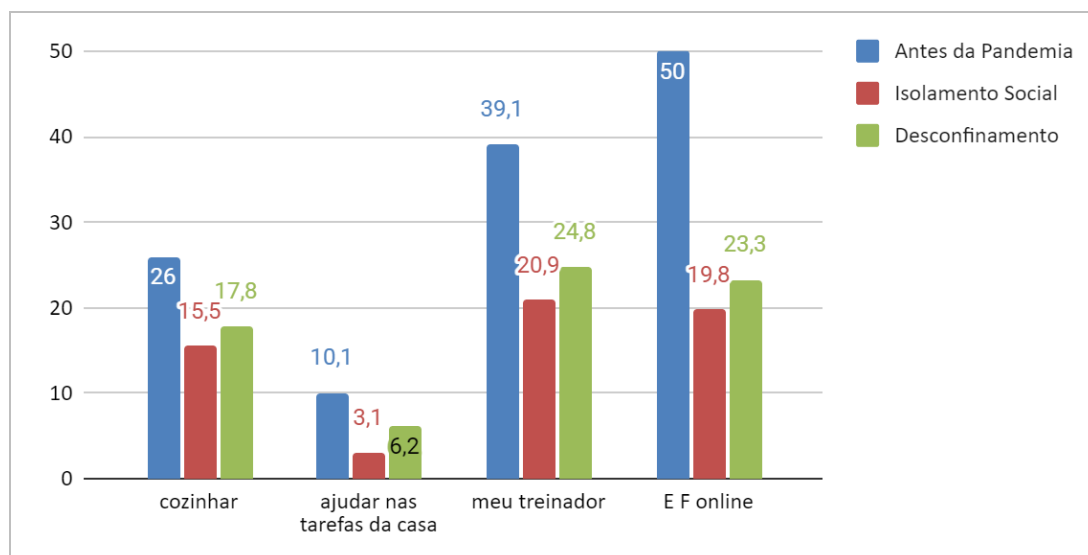
Tem-se, pois, que as companhias de brincadeira, na rua, diminuíram no período de Desconfinamento comparativamente com o Antes da Pandemia, relativamente a todas as hipóteses sendo ainda mais expressiva no que respeita a *amigos*, *outros familiares* e *outras pessoas*.

#### 6.2.6.4. A que brincam/brincavam, em casa

Das 14<sup>162</sup> hipóteses de atividades a realizar em casa apenas se verificou uma diferença de relevo<sup>163</sup> em três delas, se atendermos ao somatório das discordâncias, enquanto para a concordância são quatro os registos a assinalar conforme constataremos no gráfico 28.

No que se refere a cozinhar as respostas de discordância diminuíram após a pandemia embora tenham subido ligeiramente do Isolamento Social para o Desconfinamento, quanto à ajuda nas tarefas da casa a oscilação tem pouco relevo sendo que a discordância diminuiu de 10,1% para 3,1% permanecendo em 6,2% no Desconfinamento conforme se pode verificar no gráfico 27 está relacionada com as concordâncias verificadas nesta mesma atividade conforme expresso no gráfico 28. Quando as atividades sugeridas são a atividade física os valores assumem maior evidência tanto quando os alunos ficaram em Isolamento Social e que, embora um pouco menos, mantêm no Desconfinamento. Isto é, os respondentes referiram que antes da pandemia não faziam atividade física com o apoio do seu treinador em 39,1% nem o faziam seguindo programas online, 50%. Esta discordância diminuiu 18,2% e 30,2% respetivamente para o período de Isolamento Social ficando numa diferença de 14,3% e 26,7% no Desconfinamento.

Gráfico 27 – Percentagens do somatório das discordâncias para as atividades realizadas em casa, nos três momentos: IS, D e AP.



<sup>162</sup> Sendo que a que se refere à realização de aulas da Telescola só se aplica para os períodos de IS e de D.

<sup>163</sup> Diferença significativa quando os resultados apresentam oscilações de cerca de 10% ou mais.

Quando debruçamos o olhar para as concordâncias destas atividades verificamos um incremento que, uma vez mais, embora diminua ligeiramente no Desconfinamento, se mantêm como prática regular.

Se os alunos já apresentavam valores que sobressaíam quanto a concordarem que cozinhavam e ajudavam nas tarefas da casa antes da pandemia – 62,4% e 76,4% - no Isolamento Social subiram para 75,6% e 86% permanecendo no Desconfinamento em 72,1% e 82,6%. Muito possivelmente isto significa que os alunos terão estado mais presentes nas atividades que já faziam e que agora ainda fazem mais, provavelmente fruto do maior número de horas que estão em casa.

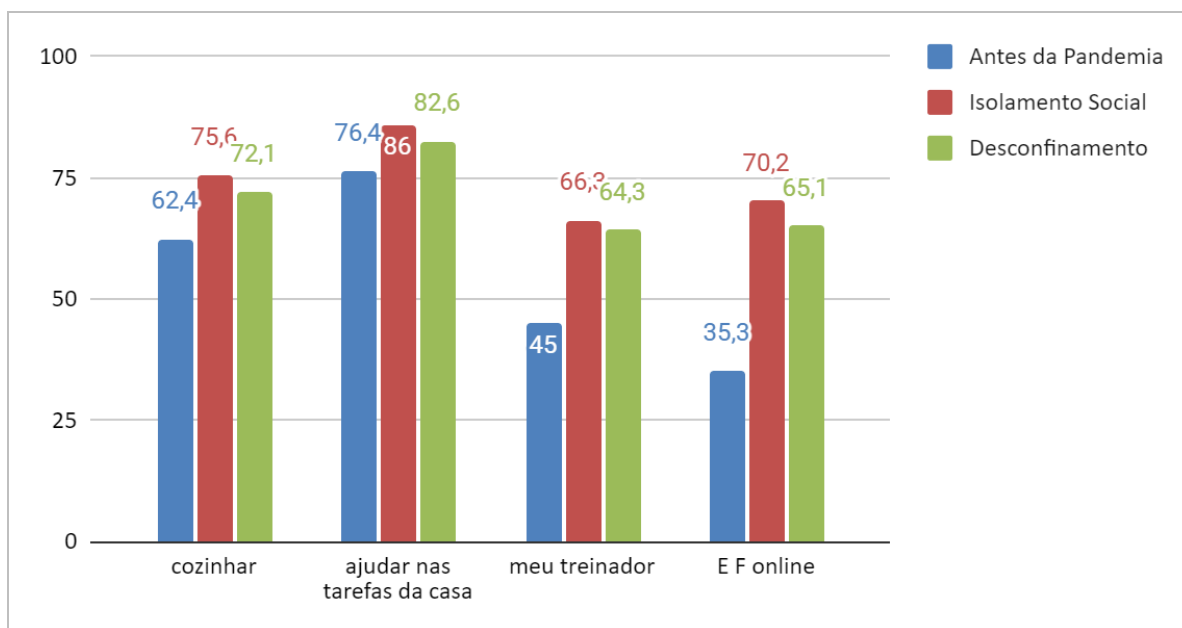
As atividades sugeridas que apresentam maior diferença estão relacionadas com a atividade física. Refiro-me a *cumpria planos de treino do meu treinador* e a *fazia exercício físico recorrendo a programas online* que tiveram um aumento no somatório de concordância de 22,3% e de 34,9% no Isolamento Social ficando no Desconfinamento com 64,3% e 65,1% respetivamente. Efetivamente o Isolamento Social foi acompanhado de inúmeras mensagens nos *média* que fizeram apelo ao combate ao sedentarismo, multiplicaram-se os vídeos nas redes sociais das mais variadas origens com exemplos de atividade física e efetivamente o SNS esteve, desde o primeiro momento alerta para esta situação<sup>164</sup>:

*“A Organização Mundial da Saúde recomenda que todos os adultos saudáveis realizem 30 minutos diários de atividade física de intensidade pelo menos moderada, de atividades que promovam a aptidão cardiovascular e o reforço muscular. (...). Para manter a sua força muscular e equilíbrio, pode realizar alguns exercícios na sua casa com o apoio de cadeiras, garrafas de água, ou apenas com o peso do próprio corpo. Ainda, algumas atividades lúdicas com as crianças podem ser pensadas para permitir a expressão física, nomeadamente: Jogos tradicionais, como a macaca, Jogo do elástico ou saltar à corda; Dança; Videojogos ativos; Etc.”* (publicação a 16 de março de 2020, primeiro dia de escolas encerradas em todo o país.)

---

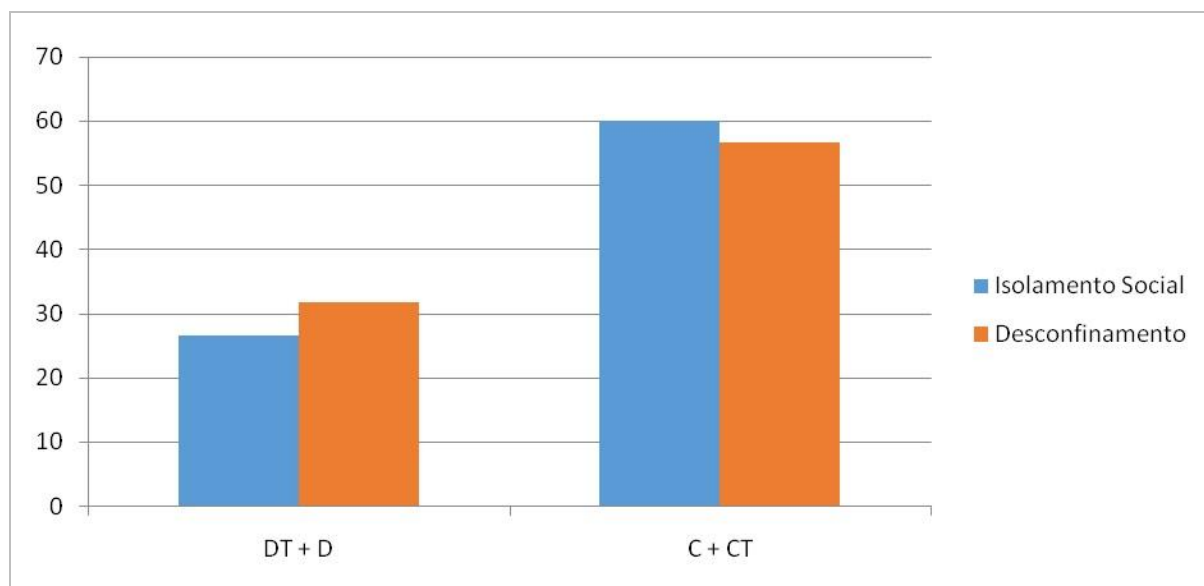
<sup>164</sup> Fonte: <https://www.sns.gov.pt/noticias/2020/03/16/covid-19-atividade-fisica-em-isolamento/> acedido a 1 dezembro 2020.

Gráfico 28 – Percentagem do somatório de concordância para as atividades realizadas em casa, nos três momentos: IS, D e AP.



Por fim a realização de aulas de Educação Física através da Telescola teve a adesão de mais de 50% dos alunos em ambos os períodos.

Gráfico 29 – Realizei/realizo aulas de Educação Física da Telescola durante o IS e o D.



Observemos os dados provenientes do Teste de Anova de Friedman (Tabela 31) onde se realçam as diferenças significativas, sombreadas a amarelo, como atividades que passaram a realizar mais.

Tabela 31 – Comparação “O que fazem/faziam, em casa” nos três momentos IS, D, AP.

O que fazem/faziam, em casa	I. S.		D.		A.P.		Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP	
Faço/fiz trabalhos escolares	4,6	0,7	4,5	0,8	4,3	0,9	,001***
Toco/toquei um ou mais instrumentos musicais	3,2	1,5	3,2	1,4	3,2	1,5	,735
Faço/fiz desenhos/pinturas	3,7	1,2	3,7	1,3	3,6	1,3	,497
Faço/fiz costura/bordados	2,2	1,3	2,3	1,3	2,2	1,3	,015*
Faço/fiz pesquisas na net	4,3	0,8	4,3	0,9	4,2	1,0	,010*
Faço/fiz jardinagem	2,1	1,3	2,2	1,3	2,2	1,3	,053
Vejo/vi filmes/documentários	4,3	0,9	4,3	0,9	4,1	1,0	,001***
Faço/fiz cozinhados	3,9	1,3	3,8	1,3	3,5	1,4	,001***
Ajudo/ajudei nas tarefas da casa	4,2	0,8	4,2	1,0	3,9	1,0	,001***
Leio/li livros e revistas	3,7	1,2	3,7	1,2	3,7	1,3	,874
Estudo/Estudei	4,3	0,9	4,3	0,8	4,3	0,9	,773
Cumpro/cumpri planos de treino do meu treinador	3,6	1,4	3,5	1,4	3,0	1,5	,001***
Faço/fiz exercício físico recorrendo a programas online	3,7	1,3	3,6	1,4	2,7	1,5	,001***

Legenda: \*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$  M – Média DP – Desvio padrão

Pode-se concluir que:

Entre Antes da Pandemia e o Isolamento Social assim como entre Antes da pandemia e Desconfinamento as atividades que passaram a ser mais realizadas são:

- *Fiz cozinhados*,  $\chi^2_{\text{KW}}(2) = 50.481$ ,  $p = .001$ ;
- *Ajudei nas tarefas da casa*,  $\chi^2_{\text{KW}}(2) = 43.812$ ,  $p = .001$ ;
- *Cumpri planos de treino do meu treinador*,  $\chi^2_{\text{KW}}(2) = 72.272$ ,  $p = .001$ ;
- *Fiz exercício físico recorrendo a programas online*,  $\chi^2_{\text{KW}}(2) = 130.065$ ,  $p = .001$ .

No período Antes da Pandemia comparativamente com o Isolamento foram registou-se aumento das seguintes:

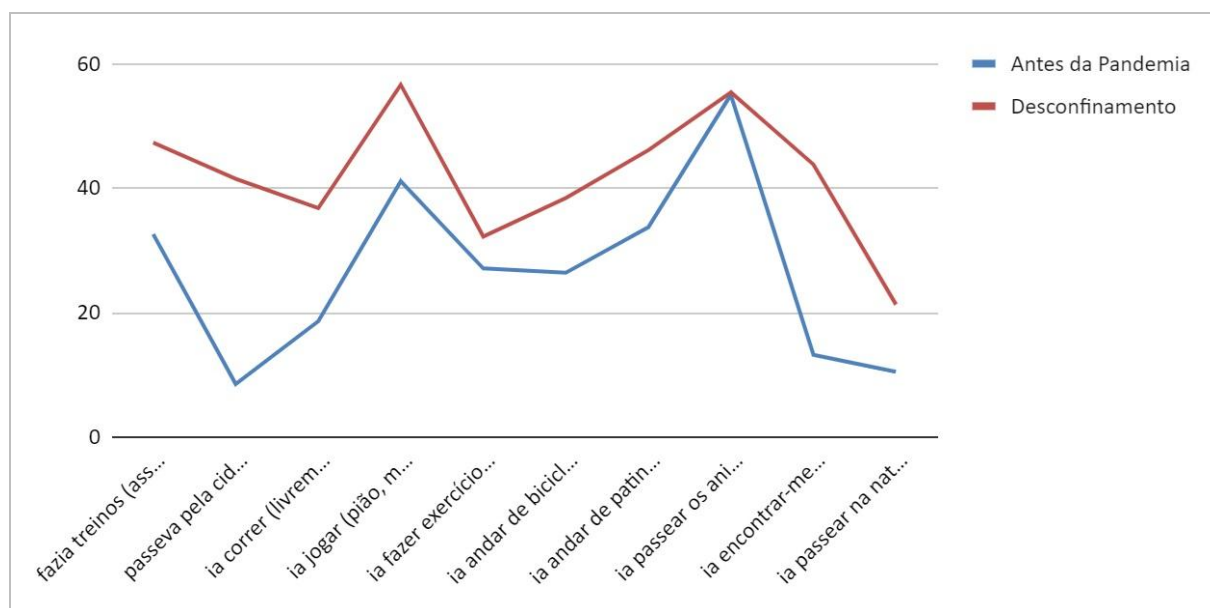
- *Fiz trabalhos escolares*,  $\chi^2_{\text{KW}}(2) = 22.551$ ,  $p = .001$ ;
- *Fiz pesquisas na net*,  $\chi^2_{\text{KW}}(2) = 9.278$ ,  $p = .001$ ;
- *Vi filmes/documentários*,  $\chi^2_{\text{KW}}(2) = 20.431$ ,  $p = .001$ .

No período comparativo entre o Antes da Pandemia e o Desconfinamento apenas se verificou um aumento da atividade *Fiz costura/bordados*,  $\chi^2_{\text{KW}}(2) = 8.390$ ,  $p = .015$ .

### 6.2.6.5. O que fazem/faziam, na rua

Quando observamos os resultados obtidos nas questões acerca das atividades realizadas na rua, Antes da Pandemia e no Desconfinamento, verificamos que o somatório das discordâncias apenas se assemelha quando se trata de passear os animais - com uma diferença insignificante de 0,4% - pois em todas as restantes atividades há um acréscimo evidente onde *passear pela cidade* e *ir encontrar-se com amigos* assumem valores de 33 e 30,6% respetivamente: *fazia treinos (associação, ginásio, clube, ...)* com mais 14,7%; *ia correr (livremente, jogar à apanhada, jogar ao mata...)* aumentou 18,2%; *ia jogar (pião, macaca, raquetes,...)*, 15,5%; *ia fazer exercício (jogos com bola, saltar à corda, ...)*, 5,1%; *ia andar de bicicleta*, 12%; *ia andar de patins/skate/trotinete*, 12,4 e *ia passear na natureza (parques, jardins, campo, praia, ...)*, 10,8%.

Gráfico 30 – Somatório das discordâncias em percentagem para as atividades realizadas na rua nos períodos AP e D.



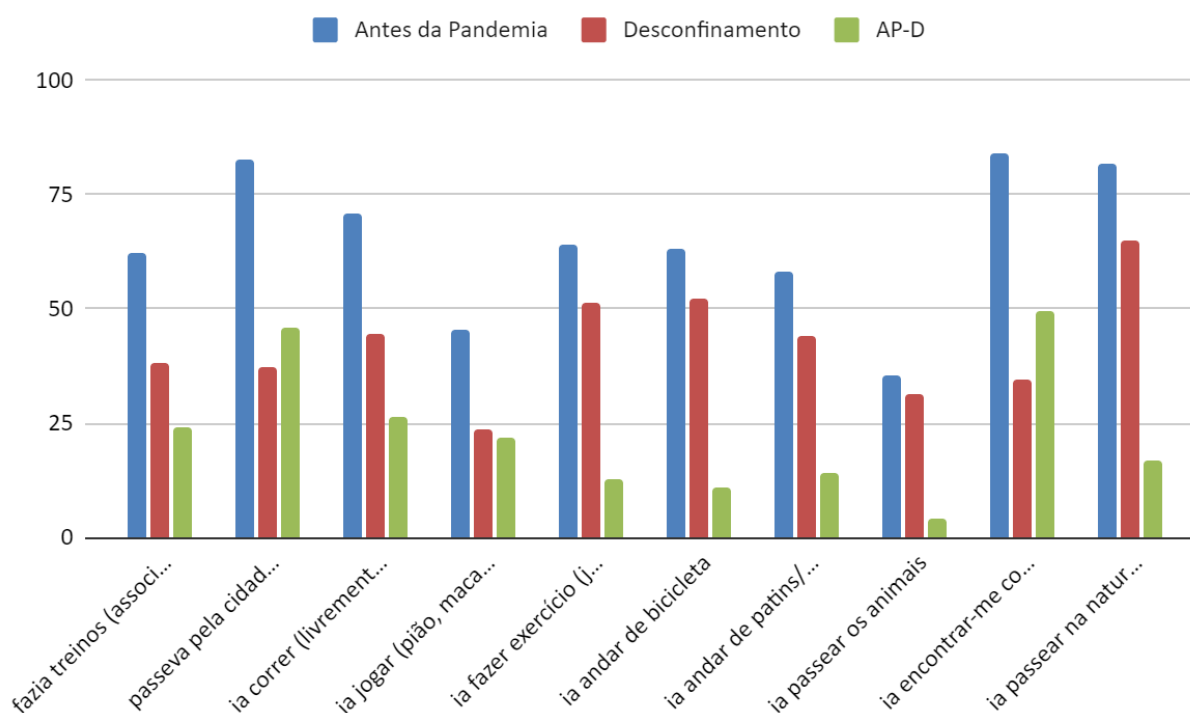
Quando nos detemos nas atividades indicadas como as que reúnem concordância realizadas na rua temos de mencionar a evidente diferença que existe entre o que os alunos faziam antes da pandemia e o que passaram a fazer quando tiveram oportunidade de sair, após o Isolamento Social. Razão pela qual optei por incluir no gráfico uma entrada onde esteja patente o intervalo entre estes dois momentos.

Os intervalos situam-se entre 10,9% para *ia andar de bicicleta* e 49,6% *ir encontrar-se com amigos* sendo que *ia passear os animais* tem um intervalo de apenas 3,9%.

Os intervalos maiores estão em *passar pela cidade* e *ir encontrar-se com amigos* com 45,7% e 49,6% respetivamente. *Fazia treinos (associação, ginásio, clube, ...)* teve menos 24% de adesão; *ia correr (livremente, jogar à apanhada, jogar ao mata...)* diminuiu 26,3%; *ia jogar (pião, macaca, raquetes,...)*, 21,7%; *ia fazer exercício (jogos com bola, saltar à corda, ...)*, 12,8%; *ia andar de bicicleta*, 10,9%; *ia andar de patins/skate/trotinete*, 13,9 e *ia passear na natureza (parques, jardins, campo, praia, ...)*, 16,7%.

Outro registo que merece relevo é o facto de que antes da pandemia apenas duas atividades não se encontravam com valores acima de 50% - *ia jogar (pião, macaca, raquetes,...)* e *passar os animais* - enquanto que após a pandemia, das dez sugestões apresentadas, apenas três ficam perto dos 50% - *ia fazer exercício (jogos com bola, saltar à corda, ...)*, 51,2%; *ia andar de bicicleta*, 52,3% e *ia passear na natureza (parques, jardins, campo, praia, ...)*, 65,1%.

Gráfico 31 – Somatório das concordâncias, em percentagem, para as atividades realizadas na rua nos períodos Antes da Pandemia e Desconfinamento e diferença entre ambos.



Com base em ambos os gráficos podemos registar que *passar os animais* se manteve estável sendo que esta atividade constituiu uma oportunidade para se poder sair de casa, representando assim um acréscimo de respostas concordantes no Desconfinamento, o que não se verificou, antes pelo contrário. Esta situação poderá ser compreendida no âmbito de um receio generalizado pelo contágio

do vírus COVID-19 que se instalou em todo o mundo e, muito provavelmente, com a proteção das crianças e jovens.

Por outro lado, as três atividades mencionadas que se mantiveram com valores na ordem dos 50%, ou mais, são atividades que podem ser concretizadas individualmente sem que haja necessidade de contacto físico ou partilha de materiais, pese embora os jogos com bola aqui estarem incluídos (a partilha da bola poderá ocorrer em desportos coletivos como é o exemplo do Voleibol, Basquetebol ou Andebol) mas também nesta vertente o SNS emitiu orientações<sup>165</sup>, mais especificamente, para a época balnear “*não são permitidas: atividades desportivas, massagens e atividades similares na área balnear das praias que envolvam duas ou mais pessoas*”, e os espaços ao ar livre, parques infantis e campos de jogos, estiveram na larga maioria vedados.

Vejamos o que nos diz o teste de Wilcoxon quanto às diferenças significativas nestes dois períodos (tabela 32), que sublinham os dados analisados no gráfico 31.

Tabela 32 – “O que fazia, na rua” durante o Desconfinamento e Antes da Pandemia.

“O que fazia/faço, na rua”	Desconfinamento		Antes da Pandemia		Dif	Sig.
	M	DP	M	DP		
vou passear/passeava pela cidade (centro comercial, ruas,...)	2,85	1,32	4,14	1,04	-1,28	,001***
vou correr/corria (livremente, jogar à apanhada,	3,09	1,38	3,81	1,32	-0,72	,001***
vou jogar/jogava (pião, macaca, raquetes,...)	2,45	1,28	3,05	1,54	-0,61	,001***
vou fazer/fazia exercício (jogos com bola, saltar à corda,)	3,20	1,37	3,54	1,47	-0,34	,002**
vou andar/andei de bicicleta	3,14	1,49	3,56	1,42	-0,42	,001***
vou andar/andei de patins/skate/trotinete	2,90	1,48	3,33	1,54	-0,43	,001***
vou passear/passeava os animais	2,54	1,48	2,60	1,55	-0,05	,001***
vou encontrar-me/encontrei-me com amigos	2,78	1,37	4,07	1,24	-1,29	,001***
vou passear/passiei na natureza (parques, jardim....)	3,58	1,29	4,07	1,13	-0,50	,001***

Legenda: \*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$  M – Média DP – Desvio padrão

<sup>165</sup> Fonte: <https://www.sns24.gov.pt/tema/doencas-infecciosas/covid-19/desconfinamento/desconfinamento-nas-praias/#sec-2> acessado em 2 dezembro 2020.



Podemos, pois concluir que as atividades que passaram a realizar menos foram “vou encontrar-me com amigos”, “vou passear pela cidade” e “vou correr”.

As atividades que os alunos praticaram mais foram, “la passear na natureza”, “la andar de bicicleta” e “la fazer exercício” apesar de todas terem diminuído relativamente a Antes da Pandemia, respetivamente, 16,7%, 10,9% e 12,8%.

#### 6.2.6.6. Comparação em função das variáveis sexo e idade

Com recurso ao anteriormente mencionado software SPSS aplicou-se o teste de Mann-Whitney para comparar as diferenças das respostas, considerando as variáveis sexo e idade, e entre o período de Desconfinamento e Antes da Pandemia.

Foram encontradas diferenças significativas mais percecionadas apenas pelos respondentes do sexo masculino, patentes na tabela 33:

Tabela 33 – Diferenças entre Antes da Pandemia e Desconfinamento, por sexo.

Comparação por sexo, D e AP	Feminino		Masculino		Sig.
	M	DP	M	DP	
brinco com outros familiares, em casa	-,61	1,42	-1,04	1,52	0,033*
vou encontrar-me com amigos	-1,12	1,56	-1,50	1,47	0,044*
brinco sozinho, na rua	-,21	1,32	-,52	1,20	0,032*
brinco com amigos, na rua	-,93	1,61	-1,32	1,57	0,031*

Legenda: \*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$  M – Média DP – Desvio padrão

Os alunos do sexo masculino foram, pois, os que diminuíram as atividades de brincar com outros familiares em casa, MU = 6520,500,  $p = .033$ , em comparação com as respondentes do sexo feminino (-1.04 vs -.61).

Quando a situação passa para o exterior temos que é também no sexo masculino que se verifica a diferença significativa, em comparação com o sexo feminino: *Vou encontrar-me com amigos*, MU = 6551,500,  $p = .044$ , com uma diferença de -1.50 vs -1.12; assim como para *Brinco sozinho, na rua*, MU = 6613,000,  $p = .032$ , a redução desta atividade é significativamente mais percecionada pelos alunos masculinos (-.52 vs -.21) sendo que para *Brinco com amigos, na rua*, MU = 6484,000,  $p = .031$ , a redução desta atividade é também significativamente mais percecionada pelos alunos masculinos (-1.32 vs -.93).

Comparando os resultados em função da variável idade, as diferenças significativas ocorreram em apenas duas atividades sendo que os alunos de 10, 11 e 12 anos foram agrupados como sendo os mais novos e os de 13,14 e 15 como sendo os mais velhos.

Tabela 34 – Diferenças entre Antes da Pandemia e Desconfinamento, por idade.

Comparação por idade, D e AP	Mais novos		Mais velhos		Sig.
	M	DP	M	DP	
vou jogar (pião, macaca, raquetes, ...)	-,77	1,55	-,42	1,57	0,038*
vou andar de patins/skate/trotinete	-,61	1,48	-,22	1,27	0,025*

Legenda: \*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$  M – Média DP – Desvio padrão

Como se pode verificar a percepção da alteração na frequência de realização das atividades antes da pandemia e com o desconfinamento indica:

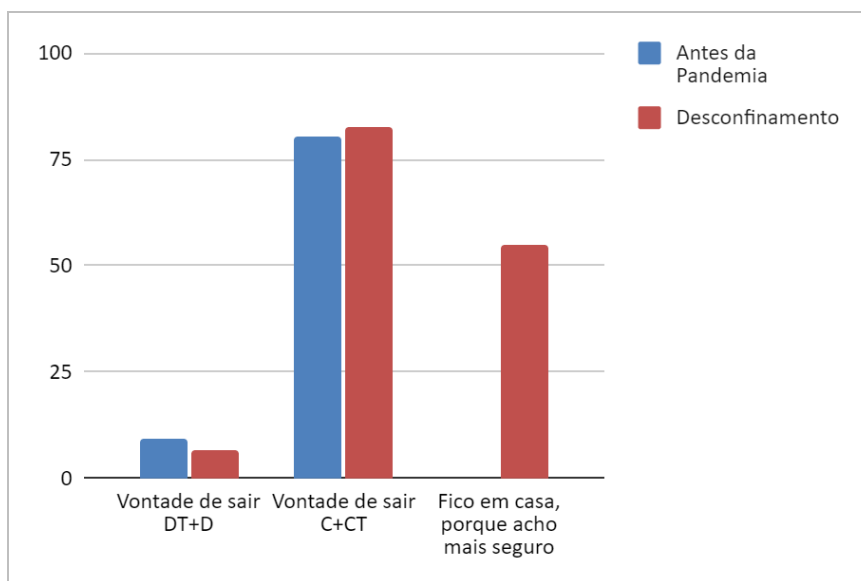
- Vou jogar (pião, macaca, raquetes, ...), MU = 7068,500,  $p = .038$ , a redução desta atividade é significativamente mais percebida pelos alunos mais velhos (-1.57 vs -.77).
- Vou andar de patins/skate/trotinete, MU = 7041,000,  $p = .025$ , a redução desta atividade é significativamente mais percebida pelos alunos mais novos (-.61 vs -.22).

#### 6.2.6.7. Vontade de sair

Foi também colocada a questão aos alunos, se tinham vontade de sair antes da pandemia e no período de Desconfinamento.

Embora se verifique que a vontade de sair terá aumentado, ainda que ligeiramente, na realidade os alunos expressaram receio de sair optando por ficar em casa.

Gráfico 32 – Totais percentuais de discordâncias e concordâncias para “Tenho vontade de sair” e “Fico em casa, porque acho mais seguro”.



Esta última questão vem dar suporte ao que foi referido anteriormente nas categorias “Com quem, na rua” e “O quê, na rua” onde se verificou que os índices diminuíram substancialmente levando em crer que os alunos terão cumprido as orientações do governo no sentido do cumprimento de comportamentos e responsabilidades individuais a adotar num enquadramento de pandemia, nomeadamente o dever de isolamento social.

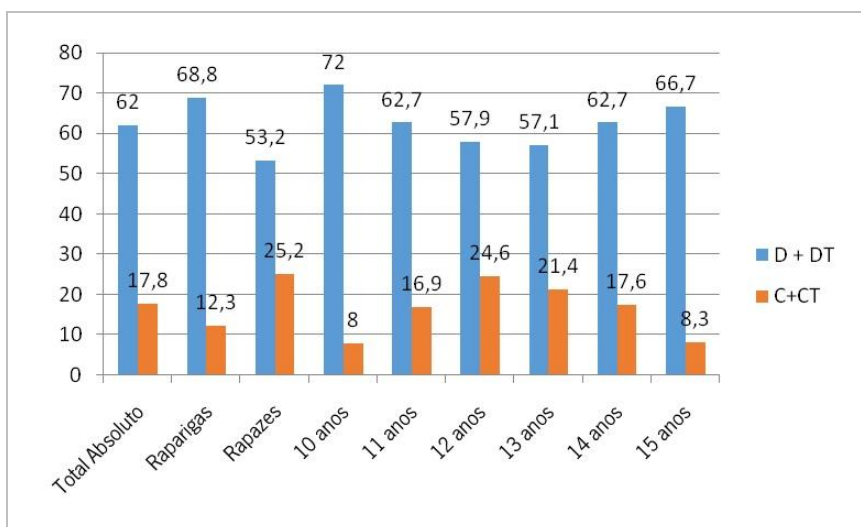
#### 6.2.6.8. Mudanças ocorridas no dia-a-dia, com as aulas à distância?

A pergunta colocada foi a seguinte: Que mudanças ocorreram no teu dia-a-dia com as aulas à distância?

Procurei fazer uma análise descritiva, uma vez que, em todas as questões colocadas, os índices de concordância são muito expressivos. Assim, realcei os valores cujo somatório de concordâncias (ou discordâncias) fosse superior a 50% e constatei que existem sempre dados a sublinhar. E isto aplica-se tanto ao somatório absoluto de respostas como ao parcelar, isto é, por sexo e idade.

Das doze questões colocadas, tanto no que respeita ao sexo como à idade, apenas uma reúne consenso em termos de discordância – “*prefiro as aulas à distância*”.

Gráfico 33 – Percentagens dos somatórios das discordâncias e concordâncias das respostas à questão “prefiro as aulas à distância”, por sexo e idade.



De recordar que os dados apresentados à exceção do Total Absoluto, são relativos, isto é, as percentagens estão de acordo com o número total de cada sector, se responderam 138 raparigas ao inquérito então, 95 raparigas que discordam totalmente/discordam significam 68,8% do total desses 138.

Nas restantes questões onde a concordância é a tónica verificamos que esses índices descem ligeiramente – células sombreadas a amarelo - para a casa dos 40% quando os alunos têm 15 anos e as perguntas são “domino melhor o computador (ou tablet, smartphone, ...)” e “aprendo a trabalhar em word/powerpoint/prezi/...” ambos com 41,7% como se pode observar nas seguintes duas tabelas:

Tabela 35 – Respostas à questão “domino melhor o computador (ou tablet, smartphone, ...)”.

	Sexo/ Idade	DT	D	DT+D	NN	C	CT	C+CT	Branco	Total						
domino melhor o computador (ou tablet, smartphone, ...)	Total Abs	20	7,8%	16	6,2%	14,0%	34	13,2%	71	27,5%	113	43,8%	71,3%	4	1,6%	258
	F	13	9,4%	10	7,2%	16,7%	22	15,9%	43	31,2%	47	34,1%	65,2%	3	2,2%	138
	M	6	5,4%	6	5,4%	10,8%	12	10,8%	25	22,5%	61	55,0%	77,5%	1	0,9%	111
	Pref	1	16,7%	0	0,0%	16,7%	0	0,0%	2	33,3%	3	50,0%	83,3%	0	0,0%	6
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	100,0%	0	0,0%	3
	10	0	0,0%	1	4,0%	4,0%	2	8,0%	11	44,0%	11	44,0%	88,0%	0	0,0%	25
	11	4	6,8%	4	6,8%	13,6%	3	5,1%	13	22,0%	34	57,6%	79,7%	1	1,7%	59
	12	6	10,5%	3	5,3%	15,8%	6	10,5%	19	33,3%	22	38,6%	71,9%	1	1,8%	57
	13	2	4,8%	2	4,8%	9,5%	6	14,3%	14	33,3%	18	42,9%	76,2%	0	0,0%	42
	14	2	3,9%	3	5,9%	9,8%	12	23,5%	9	17,6%	23	45,1%	62,7%	2	3,9%	51
	15	6	25,0%	3	12,5%	37,5%	5	20,8%	5	20,8%	5	20,8%	41,7%	0	0,0%	24

Tabela 36 – Respostas à questão “aprendo a trabalhar em word/powerpoint/prezi/...”.

	Sexo/ Idade	DT		D		DT+D		NN		C		CT		C+CT		Branco		Total
aprendo a trabalhar em word/powerpoint/prezi/ ...	Total Abs	20	7,8%	26	10,1%	17,8%	28	10,9%	85	32,9%	96	37,2%	70,2%	3	1,2%	258		
	F	12	8,7%	14	10,1%	18,8%	19	13,8%	51	37,0%	40	29,0%	65,9%	2	1,4%	138		
	M	7	6,3%	10	9,0%	15,3%	8	7,2%	31	27,9%	54	48,6%	76,6%	1	0,9%	111		
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	50,0%	0	0,0%	6		
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	66,7%	0	0,0%	3		
	10	2	8,0%	0	0,0%	8,0%	0	0,0%	15	60,0%	8	32,0%	92,0%	0	0,0%	25		
	11	1	1,7%	5	8,5%	10,2%	5	8,5%	20	33,9%	27	45,8%	79,7%	1	1,7%	59		
	12	6	10,5%	7	12,3%	22,8%	5	8,8%	19	33,3%	19	33,3%	66,7%	1	1,8%	57		
	13	2	4,8%	5	11,9%	16,7%	4	9,5%	13	31,0%	18	42,9%	73,8%	0	0,0%	42		
	14	2	3,9%	7	13,7%	17,6%	9	17,6%	12	23,5%	20	39,2%	62,7%	1	2,0%	51		
	15	7	29,2%	2	8,3%	37,5%	5	20,8%	6	25,0%	4	16,7%	41,7%	0	0,0%	24		

Também podemos constatar o elevado grau de concordância com os respondentes de 12 anos na situação de “*sinto-me apoiado pelo/a professor/a*” (49,1%) na tabela seguinte:

Tabela 37 – Respostas à questão “sinto-me apoiado pelo/a professor/a”.

	Sexo/ Idade	DT		D		DT+D		NN		C		CT		C+CT		Branco		Total
sinto-me apoiado pelo/a professor/a	Total Abs	20	7,8%	26	10,1%	17,8%	67	26,0%	87	33,7%	54	20,9%	54,7%	4	1,6%	258		
	F	10	7,2%	17	12,3%	19,6%	37	26,8%	42	30,4%	29	21,0%	51,4%	3	2,2%	138		
	M	8	7,2%	8	7,2%	14,4%	29	26,1%	40	36,0%	25	22,5%	58,6%	1	0,9%	111		
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	33,3%	1	16,7%	3	50,0%	0	0,0%	50,0%	0	0,0%	6		
	Branco	1	33,3%	0	0,0%	33,3%	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%	66,7%	0	0,0%	3		
	10	1	4,0%	0	0,0%	4,0%	8	32,0%	13	52,0%	3	12,0%	64,0%	0	0,0%	25		
	11	1	1,7%	6	10,2%	11,9%	15	25,4%	23	39,0%	13	22,0%	61,0%	1	1,7%	59		
	12	4	7,0%	5	8,8%	15,8%	19	33,3%	16	28,1%	12	21,1%	49,1%	1	1,8%	57		
	13	3	7,1%	7	16,7%	23,8%	8	19,0%	14	33,3%	9	21,4%	54,8%	1	2,4%	42		
	14	6	11,8%	3	5,9%	17,6%	10	19,6%	15	29,4%	16	31,4%	60,8%	1	2,0%	51		
	15	5	20,8%	5	20,8%	41,7%	7	29,2%	6	25,0%	1	4,2%	29,2%	0	0,0%	24		

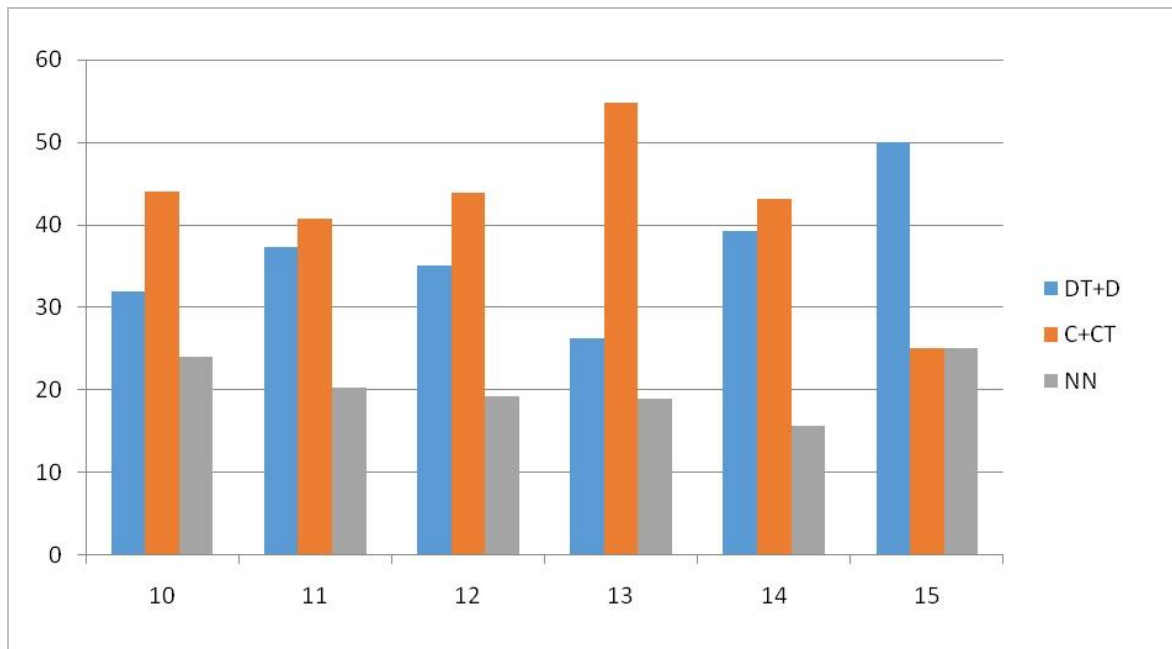
Outra situação a reter é que os respondentes de 15 anos apresentam valores ao nível das discordâncias nas situações de “*sinto-me apoiado pelo/a professor/a*”, espelhado na tabela apresentada anteriormente, e em “*aprendo matérias interessantes*” ambas com 41,7%, na seguinte tabela:

Tabela 38 – Respostas à questão “aprendo matérias interessantes”.

	Sexo Idade	DT		D		DT+D		NN		C		CT		C+CT		Branco		Total
		Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	
aprendo matérias interessantes	Total Abs	26	10,1%	20	7,8%	17,8%	59	22,9%	96	37,2%	53	20,5%	57,8%	4	1,6%	258		
	F	17	12,3%	8	5,8%	18,1%	32	23,2%	56	40,6%	22	15,9%	56,5%	3	2,2%	138		
	M	8	7,2%	12	10,8%	18,0%	25	22,5%	36	32,4%	29	26,1%	58,6%	1	0,9%	111		
	Pref	1	16,7%	0	0,0%	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	66,7%	0	0,0%	6		
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	66,7%	0	0,0%	3		
	10	1	4,0%	2	8,0%	12,0%	7	28,0%	11	44,0%	4	16,0%	60,0%	0	0,0%	25		
	11	2	3,4%	2	3,4%	6,8%	11	18,6%	27	45,8%	16	27,1%	72,9%	1	1,7%	59		
	12	5	8,8%	4	7,0%	15,8%	17	29,8%	19	33,3%	10	17,5%	50,9%	2	3,5%	57		
	13	4	9,5%	7	16,7%	26,2%	10	23,8%	13	31,0%	8	19,0%	50,0%	0	0,0%	42		
	14	5	9,8%	4	7,8%	17,6%	8	15,7%	21	41,2%	12	23,5%	64,7%	1	2,0%	51		
	15	9	37,5%	1	4,2%	41,7%	6	25,0%	5	20,8%	3	12,5%	33,3%	0	0,0%	24		

A última questão merece uma referência na medida em que os alunos dos 10 aos 14 anos manifestam desejo em ter um sistema misto de aulas – na escola e online - em valores acima dos 40% tanto em idade como sexo. Contudo, ao analisar os dados – gráfico 34 - para os níveis de discordância (sombreados a azul claro) verificamos que entre os dados de discordância e os de concordância há pouca distância entre si, isto é, nos respondentes de 10 anos há uma diferença de 12%, nos de 11 anos de 3,4%, nos de 12 de 8,8%, para os que estão com 14 anos de 3,9% sendo que cerca de um quarto dos alunos com 13 anos discordam fazendo uma diferença de 28,6% para os que concordam com esta hipótese mista. No caso dos alunos de 15 anos, que discordam totalmente ou discordam num total de 50%, apenas 25% concordam com o sistema misto, mas, igualmente 25% nem concorda nem discorda. Observemos o gráfico com as percentagens das respostas dadas:

Gráfico 34 – Percentagens da questão “depois da pandemia COVID-19 gostava que as aulas fossem, em parte, na escola e, em parte, em casa”.



A curiosidade desta questão aumenta se olharmos para as respostas dadas quando se perguntou se preferiam aulas à distância ou se preferiam ir para a escola. Vejamos as tabelas com os respetivos resultados:

Gráfico 35 – Percentagens das respostas para a questão “prefiro aulas à distância”.

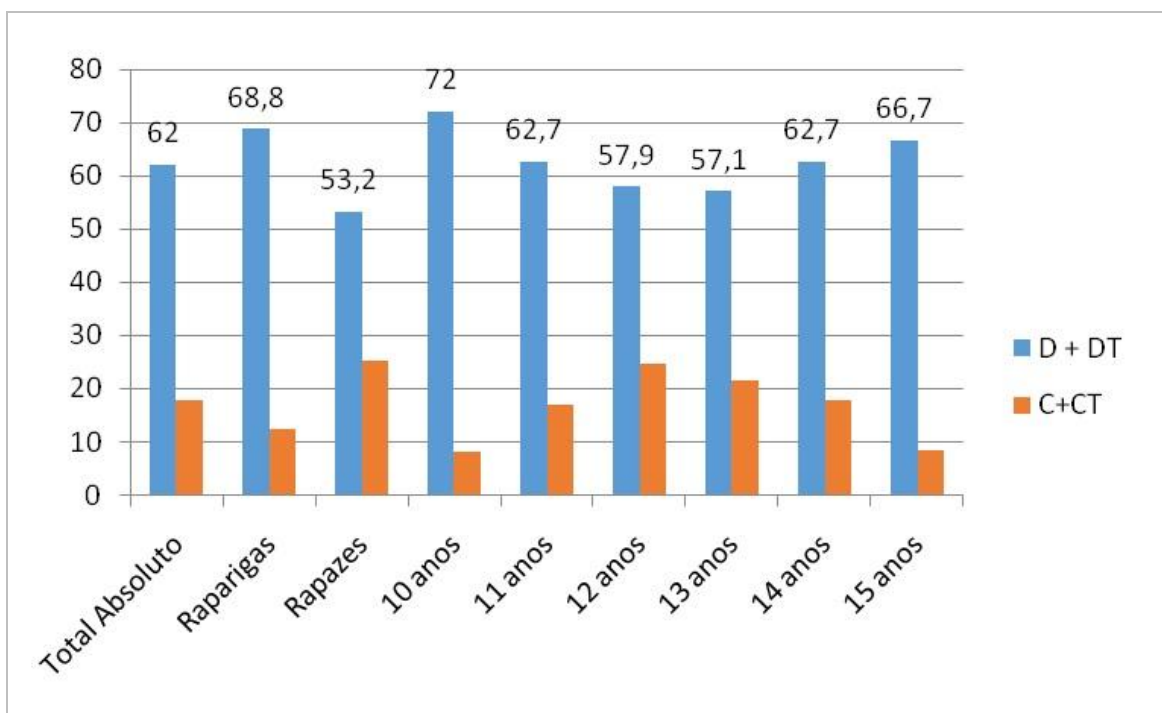
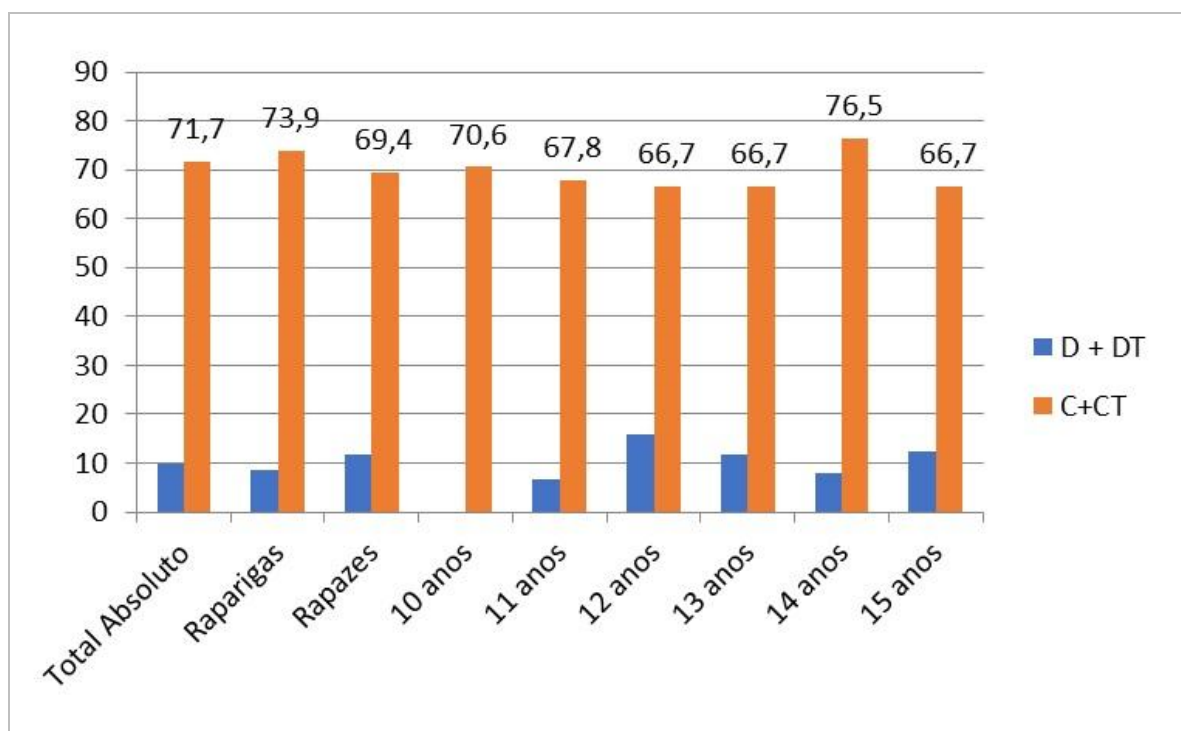


Gráfico 36 – Percentagens das respostas para a questão “prefiro ir para a escola”.



Parecendo evidente que os alunos não preferem as *aulas à distância* com percentagens de discordâncias entre os 57% e os 72% mas antes optam por *ir para a escola* com valores entre os 66% e os 76% a verdade é que, como vimos para a questão “*depois da pandemia de COVID 19 gostava que as aulas fossem, em parte, na escola e, em parte, em casa*”<sup>166</sup> os alunos não mantiveram exatamente a mesma tendência dado que, num cenário misto de aulas em casa e na escola, ficaram algo divididos sendo que apenas os 13 anos aderiram acima de 50% a esta hipótese e metade dos alunos com 15 anos discordaram. Este cruzamento de dados parece sugerir que os alunos sabem o que querem perante uma situação que lhes é familiar como estar na escola, mas que não sabem definir se a situação mista é ou não uma escolha a considerar, provavelmente fruto do momento em que se colocou esta ideia, isto é, a viver o confinamento desde o dia 16 de março até final do ano letivo, 27 junho.

As restantes questões apresentam concordâncias acima dos 50%. Os alunos revelaram que organizam o trabalho da semana sozinhos, afirmam fazer mais pesquisas na net, assumem que conseguem cumprir os prazos de entrega dos trabalhos, referiram que trabalham com os colegas online (Tabelas 39, 40, 41 e 42).

<sup>166</sup> Confrontar Gráfico 34.



Tabela 39 – Respostas à questão “organizo sozinho o trabalho da semana”.

	Sexo/ Idade	DT		D		DT+D		NN		C		CT		C+CT		Branco		Total
organizo sozinho o trabalho da semana	Total Abs	18	7,0%	25	9,7%	16,7%	38	14,7%	81	31,4%	92	35,7%	67,1%	4	1,6%			258
	F	13	9,4%	14	10,1%	19,6%	10	7,2%	48	34,8%	51	37,0%	71,7%	2	1,4%			138
	M	5	4,5%	11	9,9%	14,4%	25	22,5%	31	27,9%	37	33,3%	61,3%	2	1,8%			111
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	0,0%	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	66,7%	0	0,0%			6
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	2	66,7%	66,7%	0	0,0%			3
	10	2	8,0%	6	24,0%	32,0%	4	16,0%	9	36,0%	4	16,0%	52,0%	0	0,0%			25
	11	5	8,5%	8	13,6%	22,0%	10	16,9%	17	28,8%	18	30,5%	59,3%	1	1,7%			59
	12	5	8,8%	6	10,5%	19,3%	9	15,8%	22	38,6%	13	22,8%	61,4%	2	3,5%			57
	13	3	7,1%	3	7,1%	14,3%	4	9,5%	13	31,0%	19	45,2%	76,2%	0	0,0%			42
	14	1	2,0%	2	3,9%	5,9%	8	15,7%	11	21,6%	28	54,9%	76,5%	1	2,0%			51
	15	2	8,3%	0	0,0%	8,3%	3	12,5%	9	37,5%	10	41,7%	79,2%	0	0,0%			24

Tabela 40 – Respostas à questão: “faço mais pesquisas na net”.

	Sexo/ Idade	DT		D		DT+D		NN		C		CT		C+CT		Branco		Total
faço mais pesquisas na net	Total Abs	10	3,9%	9	3,5%	7,4%	21	8,1%	93	36,0%	121	46,9%	82,9%	4	1,6%			258
	F	6	4,3%	7	5,1%	9,4%	11	8,0%	52	37,7%	60	43,5%	81,2%	2	1,4%			138
	M	4	3,6%	2	1,8%	5,4%	9	8,1%	36	32,4%	58	52,3%	84,7%	2	1,8%			111
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	4	66,7%	2	33,3%	100,0%	0	0,0%			6
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	66,7%	0	0,0%			3
	10	0	0,0%	0	0,0%	0,0%	1	4,0%	13	52,0%	11	44,0%	96,0%	0	0,0%			25
	11	1	1,7%	3	5,1%	6,8%	6	10,2%	18	30,5%	29	49,2%	79,7%	2	3,4%			59
	12	4	7,0%	1	1,8%	8,8%	2	3,5%	23	40,4%	26	45,6%	86,0%	1	1,8%			57
	13	3	7,1%	1	2,4%	9,5%	5	11,9%	15	35,7%	18	42,9%	78,6%	0	0,0%			42
	14	0	0,0%	1	2,0%	2,0%	4	7,8%	17	33,3%	28	54,9%	88,2%	1	2,0%			51
	15	2	8,3%	3	12,5%	20,8%	3	12,5%	7	29,2%	9	37,5%	66,7%	0	0,0%			24

Tabela 41 – Respostas à questão: “consigo cumprir prazos de entrega dos trabalhos”.

	Sexo/ Idade	DT		D		DT+D		NN		C		CT		C+CT		Branco		Total
consigo cumprir prazos de entrega dos trabalhos	Total Abs	7	2,7%	7	2,7%	5,4%	37	14,3%	100	38,8%	104	40,3%	79,1%	3	1,2%	258		
	F	4	2,9%	5	3,6%	6,5%	17	12,3%	59	42,8%	51	37,0%	79,7%	2	1,4%	138		
	M	3	2,7%	2	1,8%	4,5%	17	15,3%	38	34,2%	50	45,0%	79,3%	1	0,9%	111		
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	0,0%	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	66,7%	0	0,0%	6		
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	66,7%	0	0,0%	3		
	10	0	0,0%	0	0,0%	0,0%	7	28,0%	7	28,0%	11	44,0%	72,0%	0	0,0%	25		
	11	0	0,0%	1	1,7%	1,7%	7	11,9%	24	40,7%	26	44,1%	84,7%	1	1,7%	59		
	12	4	7,0%	1	1,8%	8,8%	10	17,5%	25	43,9%	16	28,1%	71,9%	1	1,8%	57		
	13	0	0,0%	3	7,1%	7,1%	7	16,7%	16	38,1%	16	38,1%	76,2%	0	0,0%	42		
	14	1	2,0%	2	3,9%	5,9%	1	2,0%	18	35,3%	28	54,9%	90,2%	1	2,0%	51		
	15	2	8,3%	0	0,0%	8,3%	5	20,8%	10	41,7%	7	29,2%	70,8%	0	0,0%	24		

Tabela 42 – Respostas à questão: “trabalho com os colegas, online”.

	Sexo/ Idade	DT		D		DT + D		NN		C		CT		C+CT		Branco		Total
trabalho com os colegas, online	Total Abs	21	8,1%	23	8,9%	17,1%	35	13,6%	88	34,1%	88	34,1%	68,2%	3	1,2%	258		
	F	11	8,0%	9	6,5%	14,5%	19	13,8%	58	42,0%	39	28,3%	70,3%	2	1,4%	138		
	M	9	8,1%	12	10,8%	18,9%	15	13,5%	27	24,3%	47	42,3%	66,7%	1	0,9%	111		
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	50,0%	0	0,0%	6		
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	66,7%	0	0,0%	3		
	10	2	8,0%	5	20,0%	28,0%	4	16,0%	9	36,0%	5	20,0%	56,0%	0	0,0%	25		
	11	7	11,9%	5	8,5%	20,3%	9	15,3%	20	33,9%	17	28,8%	62,7%	1	1,7%	59		
	12	5	8,8%	6	10,5%	19,3%	7	12,3%	22	38,6%	16	28,1%	66,7%	1	1,8%	57		
	13	4	9,5%	2	4,8%	14,3%	5	11,9%	20	47,6%	11	26,2%	73,8%	0	0,0%	42		
	14	1	2,0%	3	5,9%	7,8%	7	13,7%	9	17,6%	30	58,8%	76,5%	1	2,0%	51		
	15	2	8,3%	2	8,3%	16,7%	3	12,5%	8	33,3%	9	37,5%	70,8%	0	0,0%	24		

Finalmente, os alunos consideram estar satisfeitos com os resultados alcançados.

Tabela 43 – Respostas à questão: “estou satisfeito com os meus resultados”.

	Sexo/ Idade	DT		D		DT+D		NN		C		CT		C+CT		Branco		Total
estou satisfeito com os meus resultados	Total Abs	13	5,0%	18	7,0%	12,0%	47	18,2%	101	39,1%	75	29,1%	68,2%	4	1,6%			258
	F	9	6,5%	12	8,7%	15,2%	31	22,5%	55	39,9%	28	20,3%	60,1%	3	2,2%			138
	M	4	3,6%	6	5,4%	9,0%	13	11,7%	41	36,9%	46	41,4%	78,4%	1	0,9%			111
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	5	83,3%	1	16,7%	100,0%	0	0,0%			6
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%			3
	10	0	0,0%	3	12,0%	12,0%	6	24,0%	10	40,0%	6	24,0%	64,0%	0	0,0%			25
	11	2	3,4%	0	0,0%	3,4%	5	8,5%	29	49,2%	21	35,6%	84,7%	2	3,4%			59
	12	1	1,8%	6	10,5%	12,3%	13	22,8%	21	36,8%	15	26,3%	63,2%	1	1,8%			57
	13	1	2,4%	7	16,7%	19,0%	9	21,4%	18	42,9%	7	16,7%	59,5%	0	0,0%			42
	14	7	13,7%	0	0,0%	13,7%	7	13,7%	17	33,3%	19	37,3%	70,6%	1	2,0%			51
	15	2	8,3%	2	8,3%	16,7%	7	29,2%	6	25,0%	7	29,2%	54,2%	0	0,0%			24

A estas conclusões juntam-se as referidas no início deste capítulo, isto é, que aprendem matérias interessantes, dominam melhor o computador, aprendem a trabalhar em word/powerpoint/prezi/....., e que se sentem apoiados pelo seu professor e que preferem ir para a escola.

#### 6.2.6.9. Comparação entre os resultados dos inquéritos da EM e da APEE<sup>107</sup>

Embora o inquérito realizado pela APEE tenha sido realizado numa altura em que o Plano de Ensino à Distância ainda estava a ser consolidado no agrupamento – entre 3 e 8 de maio – existem alguns pontos de interesse ao cruzar esses dados com os da EM e com esta última secção do IQ2, relativa a esta temática das aulas à distância

Como se verificou, os alunos responderam maioritariamente, no IQ2, que discordavam quanto a “prefiro as aulas à distância” situação esta que tem o mesmo sentido, para a APEE, quando se trata do 2º ciclo considerando esta modalidade como desadequada embora, no 3º ciclo

<sup>107</sup> APEE – Associação de Pais e Encarregados de Educação (Anexo 1); EM - quipa Monitorização do Agrupamento (Anexo 2).

esta tenha sido bem acolhida; contudo, os EE consideram que as aulas devem ser mais dinâmicas e diversificadas.

No relatório da EM a maioria dos alunos refere que gostou do recurso às tecnologias digitais para realizar as tarefas escolares, o que está de acordo com as questões do IQ2 *“domino melhor o computador”* e *“aprendo a trabalhar em word/powerpoint/prezi/...”* embora no APEE se refira que os alunos necessitaram de auxílio dos pais situação também assinalada pelos Encarregados de Educação, 48,1%, no EM.

Segundo o Relatório da EM, *“No 5º ano a taxa de concretização total das tarefas foi 70,3%, (...) e 74,7% no 6º ano”* e no 3º ciclo *“Verifica-se para os três anos de escolaridade, 7º, 8º e 9º ano (...) uma de taxa de concretização das tarefas propostas de 72,2%, 76,1% e 72,0%, respetivamente”*, o que parece estar em linha de conta com a resposta dada relativamente ao cumprimento de prazos do IQ2, assumindo que esse cumprimento se reporta à realização das tarefas.

Gráfico 37 – Percentagem da taxa de concretização total das tarefas por ano de escolaridade segundo Relatório final de Monitorização do E@D.

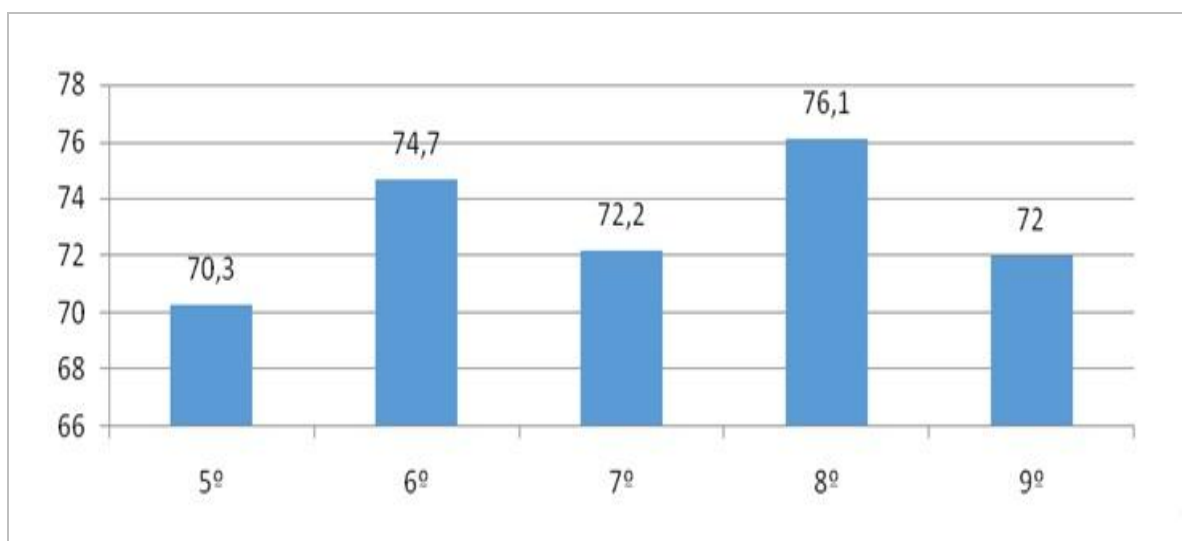
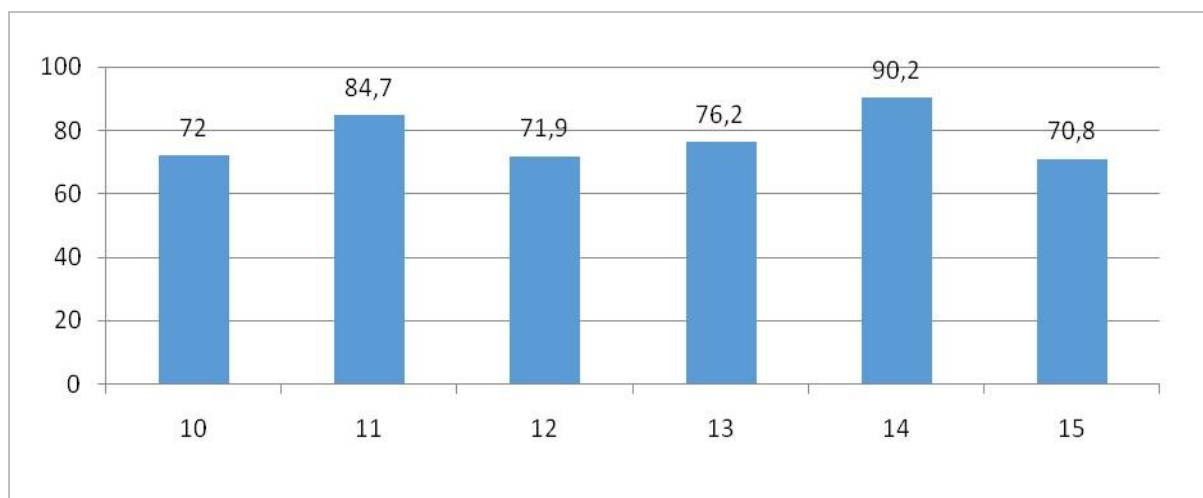


Gráfico 38 – Percentagem do somatório de concordância para a questão “consigo cumprir prazos de entrega dos trabalhos” por idade.



Não podendo estabelecer uma relação direta entre o ano de escolaridade e a idade dos respondentes, a verdade é que os de 10 anos dirão respeito ao 5º ano onde os dados apenas se distanciam 1,7%; facto semelhante para os de 15 anos que deverão corresponder ao 9ºano, onde a diferença percentual é de 1,2%. Olhando para os dois gráficos, podemos verificar que o cumprimento de prazos/concretização das tarefas obteve resultados bastante satisfatórios, acima dos 70%.

No que respeita à satisfação com os resultados obtidos manifestada no IQ2 parece estar de acordo com o mencionado no relatório EM, relativamente ao facto de considerarem as tarefas de fácil compreensão sendo que os alunos, na sua maioria, não terão sentido dificuldade, ou sentiram mais no início, contudo, 71% refere que necessitou de apoio em casa.

Embora no relatório da APEE, os encarregados de educação tenham referido que o Diretor de Turma não prestou o devido apoio na compreensão dos materiais, consideram, maioritariamente, que houve uma relação próxima entre este, os alunos e os EE. Contudo, nos casos em que esta relação não se verificou, registou-se que

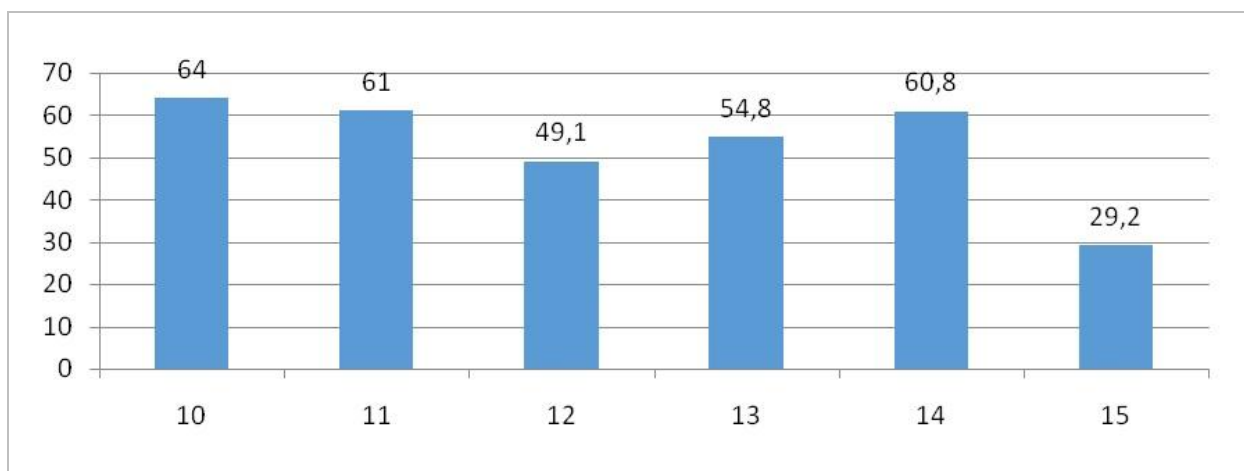
*“estes sentem que estão a ser convocados a tarefas antes adstritas aos professores, que muitas vezes que não conseguem ou não sabem fazer, e não têm apoio naquele que deveria ser o elemento de contacto com a escola”<sup>168</sup>*

Quanto a este aspeto, no Relatório EM pode ler-se *“Relativamente ao feedback dado pelos professores a maioria dos alunos diz que os professores foram dando sempre ou quase sempre feedback das tarefas realizadas”* o mesmo não é inteiramente coincidente com os dados do IQ2,

<sup>168</sup> Fonte: Relatório Associação Pais e Encarregados de Educação Anexo 1.

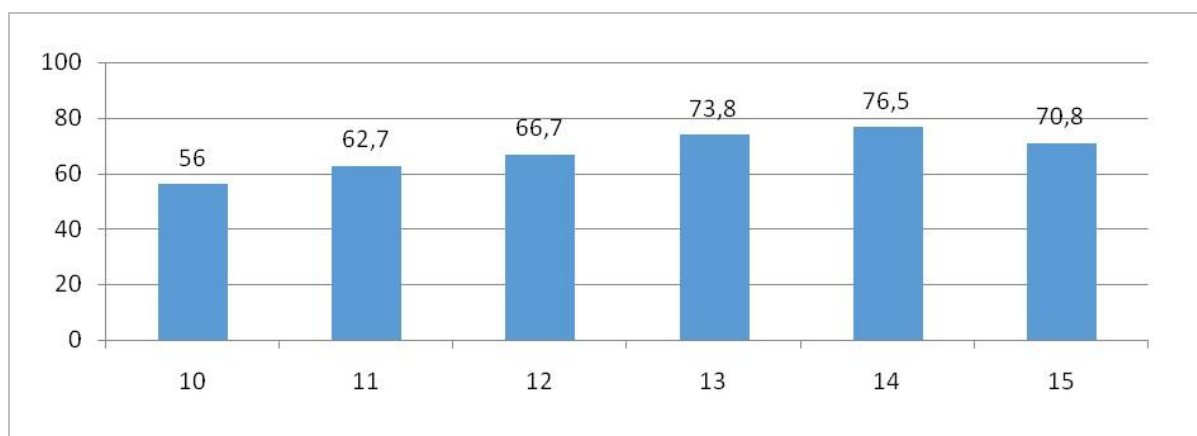
onde a percentagem do somatório de concordância não atinge os 50% para os alunos de 12 e 15 anos, como se pode observar no seguinte gráfico:

Gráfico 39 – Percentagem do somatório de concordância para a questão “sinto-me apoiado pelo/a professor/a” por idade – IQ2.



Outro dado que merece alguma reflexão é o facto de o Relatório da EM, em análise comparativa, mencionar que “apenas 33,5% dos alunos dizer que o contacto com os colegas foi mais frequente e 39,8% dos alunos que responderam ao questionário afirmaram que o contacto com os colegas foi menos (389 alunos) ou muito menos (305 alunos)” sendo que, do inquérito IQ2 realizado, se pode constatar que os alunos referiram que trabalhavam com os colegas online em percentagens acima dos 50% conforme gráfico seguinte.

Gráfico 40 – Percentagem do somatório de concordâncias para a questão: “trabalho com os colegas, online” – IQ2.



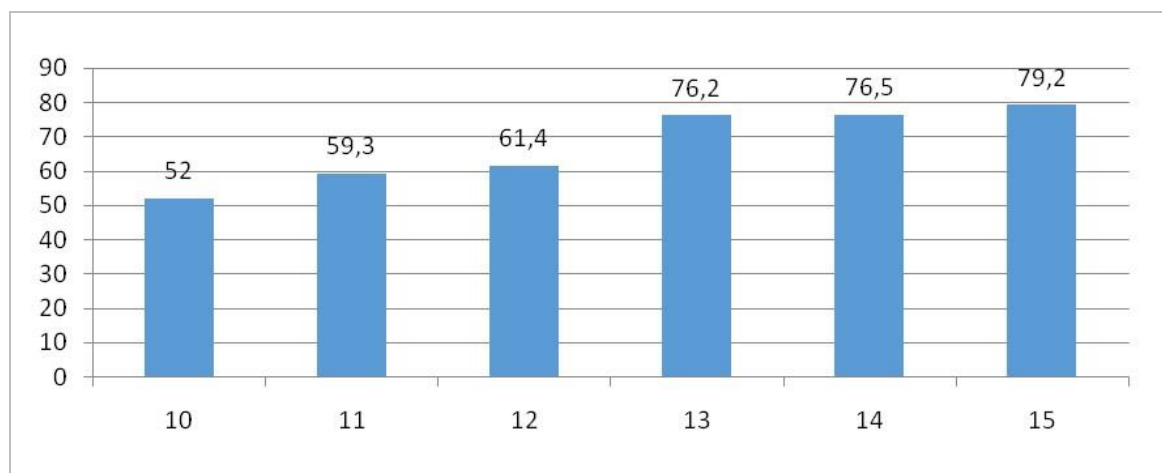
Pelo que fica a dúvida se os alunos não consideram o trabalho online com os colegas uma forma de contacto ou se, os 33,5% que referem ter sido maior esse contacto, teriam outro tipo de contacto que não necessariamente os seus colegas. Por outro lado, os 39,8% que referem que essa comunicação terá diminuído, poderá estar relacionada com a presença física. Isto porque os alunos terão estado online o tempo aproximado de aulas, logo, em contacto. O que não contempla os tempos de recreio e lazer pelo que é possível que esta seja a leitura para os dados apresentados.

Os Encarregados de Educação também foram ouvidos no Relatório da EM e mencionaram que *“28,4% dos pais/encarregados de educação tenha dito que o seu educando não teve nenhuma dificuldade no cumprimento das tarefas”* mas os alunos terão respondido que *“40,6% apresentaram dificuldades dado o excesso de tarefas; 27% na interpretação das tarefas; 21,3% pela instabilidade na ligação à internet; 12,1% devido à falta de espaço em casa para as diferentes aprendizagens, 9% indisponibilidade de equipamento informático e 7,5% por dificuldade na utilização de aplicações informáticas.”*

Esta situação parece estar de acordo com os resultados IQ2 para a questão *“estou satisfeito com os meus resultados”* em que os alunos responderam estar em concordância com um somatório de percentagens entre os 54,2%, para os que possuem 15 anos, e os 84,7% para os que têm 11 anos.

Por outro lado, o Relatório da EM refere que *“A maior parte dos alunos diz que não sentiu dificuldades ou sentiu mais no início, no entanto a maioria dos alunos (71%) refere que necessitou de apoio em casa, mesmo alunos do secundário.”* Acrescido pela confirmação dada nos inquéritos aos encarregados de Educação *“Tal como havia ficado claro no questionário preenchido pelos alunos, 48,1% dos encarregados de educação referiram que tiveram necessidade de disponibilizar um maior acompanhamento aos seus educandos (mesmo aos alunos do ensino secundário).”* Verificou-se também que os EE, no relatório APEE, manifestaram que, embora os planos semanais fossem de fácil apreensão, houve necessidade de prestar apoio aos seus educandos. Já os alunos, no IQ2, em todos os escalões etários, consideraram que foram capazes de se organizar, apresentando resultados acima dos 50% conforme o gráfico seguinte:

Gráfico 41 – Percentagem do somatório de concordâncias para “Organizo sozinho o trabalho da semana”.



Finalmente, nas sugestões e propostas de melhoria do EM, pode-se constatar que o E@D sofreu com o cansaço que, segundo creem, poderá estar relacionado com os baixos índices de acompanhamento/feedback

*“Se o E@D, no princípio e pela novidade, parecia ser muito estimulante, porque oferece de facto muitas possibilidades, com o passar das semanas, o cansaço associado a este tipo de ensino, em exclusividade, foi tomando proporções cada vez maiores por parte de todos, e percebe-se que houve, já nas últimas semanas, um certo nível de desmotivação dos alunos no acompanhamento, realização das tarefas e da assiduidade às sessões síncronas -maior feedback por parte dos docentes em relação às tarefas realizadas pelos alunos.”<sup>169</sup>*

### 6.3. Uma síntese global

Concluída esta apresentação e a análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário – IQ1 e IQ2 – elaboramos uma breve síntese incidindo nos resultados referentes às perspetivas dos alunos sobre a sua experiência durante a pandemia, mais concretamente, nos períodos de isolamento social – ou seja, distanciamento social ou distanciamento físico, pois são expressões, sobretudo esta última, que expressam melhor o fenómeno – e de desconfinamento, e antes da pandemia.

<sup>169</sup> Anexo 2: “Relatório Final da Equipa de Monitorização do Plano de Ensino à Distância do Agrupamento “.



Ao analisarmos os dados referentes ao período que reporta ao “isolamento social”, onde se viveu o confinamento obrigatório e que coincide com o início da pandemia COVID-19, entre 13 de março e 4 abril de 2020, podemos constatar que as respostas dadas pelos inquiridos se encontram de acordo com o momento vivido. Efetivamente, e olhando para o período que decorre da conclusão deste trabalho até ao seu início, foi uma época única na história na medida em que a comunicação social estabeleceu a ponte com o mundo, permitindo assistir ao estado de urgência que se vivia nos hospitais e ao mundo inteiro fechado em casa. Volvidos mais de 15 meses parece uma realidade longínqua, mas, na verdade, as ruas estavam desertas e não havia lugar sem ser dentro de casa. E os alunos responderam nesse sentido: brincaram, em casa, com a família mais direta e, online, com outros familiares, outras pessoas e amigos. As atividades mais identificadas foram as relacionadas com as tarefas escolares, tocar um instrumento musical e fazer aulas de educação física com recurso a programas online e as que registaram como discordância foram costurar/bordar e jardinagem.

Com o desconfinamento surge a possibilidade de saírem de casa que, apesar de em Lisboa se ter mantido o confinamento, é relevante considerar, na medida em que a escola tem um elevado número de alunos que são não residentes. Debruçando-nos sobre os dados obtidos verificamos que se assemelham bastante ao período anterior havendo a registar que há mais respostas no que respeita a tocar um instrumento e há cerca de 20% mais respondentes a fazerem costura/bordar e a fazerem jardinagem. Nas brincadeiras de rua manteve-se o círculo familiar mais próximo e as atividades mais praticadas, na rua, foram fazer exercício, andar de bicicleta e passear na natureza sendo as que foram menos realizadas o “vou jogar pião” e “passear animais”.

Relativamente ao “antes da pandemia”, detemo-nos nos dados do gráfico 31 em que se verificou a diminuição entre com quem brincavam antes da pandemia e com quem brincaram no desconfinamento sendo que os dados respeitam tanto à família restrita como às restantes hipóteses onde se verifica uma maior diferença. Os dados parecem sugerir que, embora tenha surgido a oportunidade de sair (mesmo que de modo condicionado), os alunos não terão feito uso dessa liberdade. Em relação ao que faziam/fazem na rua as respostas ao inquérito mostram diferenças significativas na comparação entre os períodos “antes da pandemia” e “desconfinamento”. Por exemplo “passear pela cidade” e “encontrar-se com amigos” diminuem 45,7% e 49,6% respetivamente. Acontece o mesmo com outras atividades de exterior como “passear na natureza”, “andar de bicicleta” e “fazer exercício”, com uma diminuição de respectivamente, 16,7%, 10,9% e 12,8%. Se atendermos a que lhes foi perguntado se sentiram vontade de sair – no

desconfinamento – a que responderam afirmativamente 82,6% dos respondentes verificamos, contudo, que 55% referem que permaneceriam em casa por considerarem mais seguro.

Já no que respeita às mudanças ocorridas com o ensino a distância os alunos de 15 anos são os que referiram discordar que tenham aprendido matérias interessantes durante o E@D e que se sentem menos apoiados pelos professores. Na globalidade, os respondentes foram unânimes em concordar com todas as situações colocadas e em discordar de “prefiro aulas à distância”. Contudo, quando questionados se, depois da pandemia COVID-19, gostariam de ter um sistema híbrido (parte presencial na escola e parte online em casa), os alunos responderam maioritariamente que sim exceto os 15 anos em que apenas 25% concorda embora, nas restantes idades, se verificarem discordâncias acima dos 25%. Estes dados parecem sugerir que, embora tenham a certeza que não querem aulas à distância ficam divididos quanto a uma metodologia mista o que se pode compreender na medida em que as datas em que o presente estudo decorreu ainda não se previa a abertura de escolas.

Constatou-se que os contactos online tiveram um incremento significativo e que, por outro lado, as atividades realizadas no exterior diminuíram em frequência. Nas atividades em casa registam-se dados significativos relacionados com a atividade física, mas também com as relacionadas com a escola (estudo, pesquisas, trabalho online com colegas) sendo que também se pode constatar um aumento na ajuda às tarefas da casa, exceto para os alunos de 15 anos.

No momento em que concluímos este trabalho fica a dúvida quanto ao que as crianças pensam, sentem e fazem na atualidade. Volvido um ano escolar, a pandemia continua a ser uma realidade. Elas experienciaram tanto o ensino presencial como online, ditado por Estados de Emergência (todo o país) e sucessivos confinamentos (por terem estado em contágio com alguém infetado seja em ambiente familiar seja escolar) ou mesmo devido à organização da escola que procurou utilizar um sistema híbrido, mantendo sempre o online como alternativa. Após experienciarem as modalidades de ensino presencial, online e híbrido, qual delas prefeririam? Responderiam agora da mesma maneira, a esta e a outras perguntas?

## CONCLUSÃO

Regressamos a Macondo, da obra “Cem anos de solidão”, de Gabriel García Márquez. Quando José Arcadio Buendía percebeu que a peste tinha invadido a aldeia, reuniu os chefes de família, explicou-lhes o que sabia sobre a doença da insónia e estabeleceram medidas para impedir que o flagelo se propagasse. Doravante, as pessoas que passassem por Macondo tinham de fazer soar um guizo para que os doentes soubessem que estavam sãos, com a intenção de circunscrever a peste ao perímetro da aldeia. E “tão eficaz foi a quarentena, que chegou o dia em que a situação de emergência passou a ser tomada por coisa natural e organizou-se a vida de tal maneira que o trabalho recuperou o seu ritmo e ninguém se voltou a preocupar com o inútil hábito de dormir”.

Há com certeza diferenças entre a peste do romance de Gabriel García Márquez e a atual pandemia COVID-19, algumas das quais foram mencionadas ao longo da tese, mas há também semelhanças. O COVID-19, um dos sete coronavírus humanos, foi de início considerado um surto. Os primeiros casos desta doença foram divulgados no último dia do mês de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, capital e maior cidade da província de Hubei, na República Popular da China. Passado um mês, em 30 de janeiro deste ano a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou este surto como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional e, embora o COVID-19 se tivesse já difundido nos cinco continentes, a OMS só o considerou como Pandemia no dia 11 de março de 2020. Em termos mundiais, o número de casos já rondava, em março, os 417.663 infetados, sendo que 6.167 das vítimas mortais aconteceram em cinco países: China, Itália, Irão, Espanha e França. Na Itália, o número de vítimas provocadas por esta pandemia era superior ao número que ocorrera no país onde surgira pela primeira vez.<sup>170</sup> As medidas decretadas para conter a doença foram impondo, em função da evolução da pandemia, várias restrições, como o dever geral de recolhimento domiciliário, o confinamento obrigatório de doentes infetados e pessoas em vigilância, o encerramento de estabelecimentos comerciais e de serviços públicos, incluindo as escolas, etc., além de medidas de prevenção como a higiene e desinfeção das mãos e de superfícies, a etiqueta respiratória, o distanciamento social, entre outras, sendo o seu cumprimento fiscalizado pelas forças de segurança.

Em Macondo, no fim da quarentena, já ninguém se preocupava com o “inútil hábito de dormir”. Na ótica do capitalismo, o sono é visto como tempo improdutivo e, como tal, uma afronta. Na obra “O capitalismo tardio e os fins do sono”, Crary (2016) analisa as origens e as consequências de um estado de vigília permanente que nos é imposto por um regime de 24/7 (trabalhar e consumir 24

---

<sup>170</sup> Fonte: news@fmul, Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa, <https://www.medicina.ulisboa.pt/newsfmul-artigo/99/epidemias-e-pandemias-na-historia-da-humanidade>

horas por dia, 7 dias por semana) que torna plausível, e até mesmo normal, este regime de 24/7, de trabalho sem pausa, de produtividade sem limites e de disponibilidade quase absoluta que é exigida ao indivíduo, tanto em relação ao trabalho profissional como ao trabalho doméstico. O que mais ressalta da análise documental apresentada no terceiro capítulo da tese é, precisamente, o ritmo frenético da comunicação via correio eletrônico, invadindo o tempo de trabalho e de descanso dos professores, mas também dos alunos e das famílias. Muitos e-mails foram enviados e lidos pela madrugada adentro. Ao mesmo tempo, foi-se instalando a crença na digitalização da educação como a solução para todos os problemas da vida, e das famílias e da escola, em particular.

A necessidade repentina de soluções digitais para assegurar a continuidade escolar tem-se traduzido no surgimento de uma variedade de redes digitais e plataformas online, acelerando assim o processo de digitalização já anteriormente em curso, à escala europeia e mundial (Cone *et al.* 2020, Lima, 2021). Simultaneamente, observa-se uma tendência para se aceitar, e até defender, soluções apresentadas como inevitáveis, tanto ao nível nacional-estatal como da parte de agências internacionais e multinacionais do mercado digital. Acentuou-se, assim, um tecnicismo educacional, que considera que a introdução de recursos tecnológicos na educação é algo benéfico e inovador por si mesmo (Wagnon, 2020). Portanto, a crise pandémica tem-se revelado não apenas um contexto de crise, mas também o pretexto para os impérios digitais e organizações internacionais como a OCDE, a UNESCO e, mais ainda, o Fórum Económico Mundial (FMI), disseminarem relatórios, “boas práticas”, “casos de sucesso”, recomendações, notícias e uma grande variedade de materiais para conduzir a uma aceitação generalizada da digitalização da educação. Em 2020, lia-se no site do FMI que “a pandemia da COVID-19 mudou a educação para sempre”. E, usando um tom “pedagógico” e convincente, interrogava: Que lições da pandemia do coronavírus moldarão o futuro da educação? A resposta à própria pergunta é dada com outra pergunta: “Vamos voltar à aprendizagem passiva tradicional na frente de um quadro branco, ou mudar para um novo caminho focado no bem-estar dos alunos e reduzir as profundas desigualdades da aprendizagem global?”. Este é um exemplo do tipo de estratégias usadas para legitimar e expandir a digitalização. Se antes da pandemia ela já era aceite, e até defendida, com a pandemia assumiu um caráter de necessidade, imprescindibilidade e inevitabilidade.

No domínio da educação, o confinamento forçado durante a pandemia originou ou acentuou a obsessão com os resultados dos alunos, com base na ideia de que a “perda de aprendizagens” causa danos irreparáveis nos alunos (Gabriel, 2021; Hanushek & Woessmann, 2020). E os principais danos da suspensão das aulas teriam a ver com a queda da produtividade educacional. A noção de

“continuidade” tornou-se central a partir do momento em que as escolas foram encerradas e acentuaram-se também vários “mitos”, como o “ensino a distância”; a “escola em casa”, a “sala de aula em casa” e do “estudo em casa”, com a transposição da atividade escolar para o espaço familiar; e a “viragem digital”. Em França, foi lançada inclusivamente uma operação com o nome Nação Aprendiz. De um modo geral, o “mito” da aprendizagem obrigatória, contínua, sem interrupções, ao longo de toda a vida, expandiu-se com a pandemia COVID-19, tanto à escala global, como nacional e local, revelando a pertinência de conceitos abordados, como a Aprendizagem ao Longo da Vida e a Sociedade Totalmente Pedagogizada. Durante a pandemia, sobretudo com a “escola em casa”, gerou-se inclusive a tendência para a “pedagogização do brincar” (Rogers, 2013).

Como referido, em 2007, lia-se no *site* do Ministério da Educação, acerca do programa “Escola a Tempo Inteiro, que “aquilo que não pode acontecer é os alunos ficarem sem ocupação”. Este programa foi lançado, em Portugal, no ano letivo de 2005/2006, visando a ocupação integral do tempo das crianças. Entre outras justificações que fundamentam o programa ETI são “alargar o acesso à aprendizagem ao longo da vida” e “superar o atraso educativo português face aos padrões europeus”, em termos de resultados dos alunos, revelados pelos resultados da avaliação do PISA, da OCDE. Além disso, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que são nucleares no programa ETI, são definidas como “lúdicas”, porém, vários trabalhos sobre as mesmas têm criticado o seu caráter escolarizado e curricularizado, ou seja, a tendência de formalização do informal e do não-formal, da qual resulta a ampliação da jornada escolar e a conseqüente intensificação do “ofício de aluno”.

Para além de uma política de alargamento do tempo de permanência dos alunos na escola, a ideia de “escola a tempo inteiro” insere-se numa tendência global visando a preparação das crianças para uma sociedade dita do “conhecimento”, mas dominada pelas demandas da economia, da produtividade e da performatividade. Os pressupostos do programa ETI alinham-se, portanto, com outras políticas, nomeadamente, a já analisada Aprendizagem ao Longo da Vida, segundo a qual o indivíduo é capital humano e a educação um investimento. No caso das crianças, é considerado um investimento como forma de criar valor (Ferreira, 2020), isto é, um investimento com retorno futuro (Qvortrup, 1985; Prout, 2000; Rikowski, 2004; Ferreira, 2020; Ba’ 2021), o que tem sido criticado pela sociologia da infância, considerando que a criança é um ser ‘no presente’ e não apenas em devir. O facto de a interrupção dos processos escolares ser vista como algo que não pode acontecer, numa ótica produtivista, explica os recorrentes discursos, medidas e estratégias para assegurar a continuidade escolar. Por exemplo, o discurso das “aprendizagens perdidas” surge no contexto da pandemia com grande intensidade, sobretudo com a preocupação do seu impacto negativo na

economia, como é abordado num trabalho da OCDE (Hanushek & Woessmann, 2020). Lê-se neste documento que o fechamento de escolas à escala mundial no início de 2020 “levou a perdas na aprendizagem que não serão facilmente compensadas, mesmo que as escolas retornem rapidamente aos seus níveis de desempenho anteriores” e “Essas perdas terão impactos económicos duradouros tanto nos estudantes afetados quanto em cada nação, a menos que sejam efetivamente remediados”.

É grande a influência de organismos internacionais como a OCDE e empresas gigantes de EdTech na definição de políticas públicas, tirando partido da necessidade acrescida que a pandemia fez sentir em relação à tecnologia educacional. Por exemplo, princípios e estratégias defendidos recentemente pela OCDE (OECD, 2020), como “Learn-as-you-go” – um dos “cenários para o futuro da escolaridade”, com o horizonte de 2040 –, encontraram na pandemia essa oportunidade para se legitimarem e expandirem mais rapidamente à escala mundial. Neste relatório da OCDE, com o título *Back to the Future of Education - Four OECD Scenarios for Schooling/ De volta ao Futuro da Educação - Quatro Cenários da OCDE para a escolaridade*, são apresentados os seguintes quatro cenários:

Cenário 1. *Schooling extended / Escolarização alargada* – “As escolas são agentes centrais na socialização, qualificação, bem-estar e certificação”. Consiste numa extensão do atual modelo assente no currículo e na certificação formal, contando com a colaboração público-privada para impulsionar a aprendizagem baseada em tecnologias digitais e apoiar as necessidades emocionais e sociais dos alunos; a aprendizagem ocorre na sala de aula, mas também fora dela, ao longo da vida.

Cenário 2. *Education outsourced / Educação subcontratada* – “Fragmentação da oferta com clientes autoconfiantes em busca de serviços flexíveis”. A aprendizagem ocorre ao longo da vida a partir de iniciativas privadas e comunitárias que surgem como alternativas à escola (educação em casa, tutoria, aprendizagem online, aprendizagem baseada na comunidade). Este cenário tem a ver com contextos com elevada escolarização, permite a experimentação e individualização, assim como um maior envolvimento dos empregadores e, em geral, menor burocracia.

Cenário 3. *Schools as learning hubs / Escolas como centros de aprendizagem* – “A flexibilidade da escolarização permite uma maior personalização e envolvimento da comunidade”. A escola auto-organiza-se com ligação a parceiros, professores e outros profissionais não docentes que também podem contribuir para o ensino, fazendo parte de redes de competência amplas e diversas.

Cenário 4. *Learn-as-you-go / Aprender à medida que se avança* – “Os objetivos e funções tradicionais da escolaridade são substituídos pela tecnologia”. Baseado nos rápidos progressos da inteligência artificial, realidade virtual aumentada e “Internet das Coisas” (Internet of Things – IoT) a aprendizagem ocorre em qualquer momento e lugar, mediada por tecnologia digital. É o fim da

aprendizagem baseada na escola e no professor e da distinção entre educação formal/ informal, trabalho/ educação/ lazer (OECD, 2020).

Como se depreende, estes quatro cenários da OCDE para o futuro da escolaridade apontam para uma maior presença da tecnologia digital, vista como capaz de contribuir para uma maior flexibilidade, personalização e individualização, já não tanto do ensino, mas da aprendizagem, agora com recurso à Robótica e à Inteligência Artificial. E é visível também, de forma transversal, uma orientação para a privatização da educação em detrimento de uma conceção de educação e de escola como bens públicos. O que se destaca, no entanto, é o quarto cenário - Learn-as-you-go – o mais vinculado à tecnologia digital e, embora não seja assumido como tal, o “preferido” da OCDE.

Naquelas narrativas sobre o futuro da escolaridade são invocados argumentos de natureza pedagógica – como a inovação pedagógica e a aprendizagem à medida e em função dos ritmos individuais – para publicitar a denominada “Learn-as-you-go”, uma aprendizagem ao ritmo de cada um, à medida que se avança, com recurso à tecnologia digital. Apesar de se viver em plena pandemia, esta é “celebrada” como uma oportunidade de inovação. Os argumentos “pedagógicos” em que estes discursos se baseiam veiculam uma conceção neoliberal da pedagogia, na medida em que os princípios e valores defendidos são os da autonomia, da performatividade, do empreendedorismo, da produtividade, os quais atribuem ao indivíduo o dever de aprender ao longo de toda a vida. Para isso, aquelas narrativas recorrem a uma terminologia persuasiva, remetendo para um tipo de indivíduo racional, responsável, motivado, competente e empreendedor, como condição para alcançar o sucesso e a excelência.

Portanto, os pressupostos de uma espécie de pedagogia virtual, que se reforçaram no âmbito da escolaridade durante a pandemia, têm afinidades com os da Aprendizagem ao Longo e da Vida e da Sociedade Totalmente Pedagogisada e, de certa forma, também, com os do “ensino doméstico” (homeschooling). De um modo geral, este tipo de narrativas insere-se numa tendência de fragmentação e individualização na sociedade contemporânea, em grande medida como efeito do avanço tecnológico (Elias, 2001; Bauman, 2001, 2006, 2008; Beck & Beck-Gernsheim, 2003; Chambers, 2006; Bosworth & Snower, 2021).

Como anteriormente mencionado, a “produção” da criança em termos de “talentos” e “habilidades” particulares é fruto de um investimento de tempo, de capital cultural e também de dinheiro, na perspetiva de uma aprendizagem útil, visando a formação para a empregabilidade, a flexibilidade e a competitividade económica (Ball, 2007). Desde a infância, a aprendizagem ao longo da vida torna-se mais num dever do que num direito da criança. O dever de aprender, na denominada

“sociedade do conhecimento”, mas no sentido de aprender para ganhar, de conhecer para competir (Lima, 2012). No centro da estratégia neoliberal está a noção de produtividade individual, vinculada à performance e ao lucro. Portanto, a educação é o instrumento usado para a formação de potenciais ganhadores, sendo a vida da criança reconfigurada em termos de mercado. E não é só a criança que é produzida em termos de talentos, competências e habilidades, mas também as famílias, que devem estar munidas de “competências parentais” para apoiar os filhos na aprendizagem escolar e, simultaneamente, colaborar com a escola e os professores para que os filhos alcancem o sucesso e a excelência acadêmicos. Como se argumentou na parte teórica da tese, a colaboração com a escola induz uma pedagogização da instância que se envolve, como é o caso da família.

Nesta tendencial escolarização dos pais, e do social, em geral, inserem-se outros “parceiros” locais, públicos e privados. São exemplo, os espaços privados de apoio ao estudo – centros de estudo, vulgo explicações –, assim como a “educação parental, as “escolas de pais”, os conselheiros de pais, entre outros serviços e materiais destinados às crianças e às famílias, incluindo cada vez mais os que se encontram disponíveis no espaço virtual, levando à ocupação total da criança. Assim, como se disse antes, as crianças iniciam o “ofício de aluno” cada vez mais cedo e permanecem mais tempo no espaço escolar, seja físico ou virtual, sob a supervisão de adultos. Portanto, a escolarização não é operada apenas pela escola enquanto instituição e espaço físico – o estabelecimento de ensino –, mas o que ela representa enquanto forma social específica – a “forma escolar” –, que consiste na pedagogização das relações sociais de aprendizagem e em cujo cerne está a disciplina. A rotina escolar passou a confundir-se com a rotina doméstica e o tempo – quer o tempo escolar quer o tempo social – totalmente pedagogizado. A criança tornou-se aluno a tempo inteiro.

Com o ensino online, tanto as diretivas e orientações da tutela como as dos órgãos de gestão do Agrupamento de Escolas – Diretor, Subdiretor e adjuntos do diretor, coordenação dos Diretores de Turma, subcoordenadores, responsáveis pela área da formação e da biblioteca escolar – procuravam manter o mais possível a forma típica de funcionamento da escola, ou seja, de uma organização do trabalho herdeira de uma conceção taylorista do tempo (mecânico, repetitivo, sucessão de tarefas simples consecutivas, etc.). Um aluno registou no questionário: “Muitas disciplinas, como português e matemática, deveriam baixar as suas tarefas propostas a alunos, pelo menos na minha turma a português são elevadas em comparação a quando estávamos nas aulas”. E outro registou o seguinte: “Gostaria que os professores aproveitassem mais os recursos online em contraponto ao que foi aplicado até agora, que foi fazer os exercícios propostos no caderno ou nas fichas e tirar fotos para verificação dos professores (que nem sempre acontece)”. E outro: “Eu acho que houve uma boa



adaptação dos professores e alunos a esta situação, mas também acho que os professores deveriam ter em conta que estamos em casa e sem grande ajudas pois os pais trabalham e por isso deveriam simplificar os trabalhos e concentrar-se em que entendessemos as matérias.”

Os professores também se viram obrigados a inserir numa plataforma uma grelha de preenchimento quinzenal com informação sobre competências digitais dos alunos, taxa de concretização das tarefas do Plano Semanal, assiduidade e participação e sumários. O Plano Semanal inclui, para cada disciplina, o registo de materiais, tarefas, tempo de duração e prazos de entrega, devendo ser também inserido na plataforma. Acresce, como se mencionou, os professores foram alertados para o facto de o incumprimento dos deveres por parte do aluno ser suscetível de aplicação de medidas disciplinares sancionatórias, nos termos previstos no Estatuto do Aluno.

Além de refém do tempo, a escola mantém-se também refém de interesses dos adultos. O tempo não tem sido pensado nem usado em benefício das crianças, nomeadamente em relação ao brincar e, sobretudo, ao tempo do jogo e da brincadeira livres. A ideia de ocupação total do tempo das crianças volta a surgir com grande destaque durante a pandemia COVID-19, através do ensino online e de afirmações usadas repetidamente, como “school never stops”, “la scuola non si ferma”, “a escola não para”, “a aprendizagem nunca para”, “recuperação de aprendizagens perdidas”, “recuperar com o digital”, entre outras. Acresce que as crianças ficaram submetidas a estas e a outras decisões tomadas exclusivamente pelos adultos, apesar de os assuntos lhes dizerem diretamente respeito. A tendência de colocar as crianças à margem dos processos de tomada de decisão aumentou, não sendo respeitados direitos fundamentais, desde logo o ponto 1 do artigo 3º da Convenção sobre os Direitos da Criança referente ao “interesse superior da criança”, segundo o qual todas as decisões que digam respeito à criança, sejam elas de instituições públicas ou privadas de proteção social, de autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem ter plenamente em conta o seu interesse superior.

O interesse da investigação sociológica pelo “ofício de criança” não dispensa, hoje, a consideração das condições em que esse ofício é exercido, nomeadamente, o papel que a tecnologia digital tem na vida das crianças. A este respeito, Sarmiento (2011) introduz o conceito de “*e-ofício* da criança”. Se já antes as crianças, aquelas que têm acesso, passavam muito tempo a usar as tecnologias digitais, passaram a usá-las não só no tempo livre, mas também no tempo de aula e do trabalho escolar em casa. Os ecrãs dos computadores e outros dispositivos móveis passaram a servir para as aulas e não apenas para ver vídeos, jogar, conversar com amigos, etc., o distanciamento social reconfigurou o quotidiano das crianças e das famílias, impossibilitando que a criança fosse aluno na escola e criança em casa. Além disso, a obrigatória escolarização do espaço familiar e o aumento dos

mecanismos de controlo e vigilância associados ao uso da internet constituíram uma ingerência e uma sujeição a uma “sociedade de risco digital”. Portanto, as questões da vigilância e da privacidade ganharam destaque. A escola passou a estar na casa de cada aluno, exposta ao escrutínio social das famílias e da população em geral. Os mecanismos usados por gigantes tecnológicos como a Google, o Facebook, a Amazon, a Apple, a Microsoft, etc., para fins comerciais, fazem com que qualquer atividade baseada na internet, usando um smartphone ou outros aparelhos eletrónicos, pode ser acedida, monitorizada e usada de várias maneiras, muitas das quais desconhecemos.

Em suma, a escola fechou, mas não parou. A escola continuou a tempo inteiro durante a pandemia, fazendo aumentar os mecanismos de ocupação das crianças, bem como a supervisão adulta e a vigilância hierárquica das suas vidas. Nas respostas ao primeiro inquérito, numa fase exploratória da investigação, correspondente ao confinamento, as crianças salientaram esta sobreocupação do seu tempo com trabalhos escolares, em casa, à pergunta sobre o que gostaram mais de fazer nas “férias” – a interrupção letiva da Páscoa – responderam que tinham sido curtas, porque algumas professoras não paravam de mandar trabalhos e, tinham, portanto, de fazer as tarefas dos professores e da RTP Memória. No entanto, a diferença entre os espaços escolar e familiar manteve-se clara nas ideias que expressaram: “tem sido bom estar em casa, mas para estudar preferia estar na escola”. Esta preferência teria a ver, no entanto, mais com o facto de sentirem falta dos amigos: “no início da pandemia foi bom estar em casa, mas bastou passar uma semana e eu já estava a começar a enlouquecer; tenho saudades dos meus amigos”. A possibilidade de “estar sempre de fato de treino” e “poder fazer coisas que antes não tinha tempo para fazer” é até referido como algo divertido que fizeram na quarentena. Mas não falaram apenas da escola. Também disseram que tinham gostado de ir à quinta dos avós, passear com os pais, ir à rua, andar de bicicleta, fazer exercício físico, divertir-se com a família, brincar e conversar com os irmãos, porque os pais estavam sempre em teletrabalho, passear com o cão, etc., jogar jogos de computador com os irmãos e com amigos. Um aluno respondeu, criticamente, que não se podiam chamar férias ao confinamento: “Por favor, tenham mais respeito com as crianças”.

Nas respostas ao segundo inquérito, que abrangeu alunos dos 2º e 3º ciclos, as respostas apontaram no mesmo sentido, relativamente ao período do “isolamento social”. As atividades mais salientadas relacionavam-se com as tarefas escolares, mas também é mencionado tocar um instrumento musical, fazer aulas de educação física com recurso a programas online. Não aconteceu o mesmo em relação a atividades como costurar/bordar e fazer jardinagem. De um modo geral,

constatou-se que os contactos online aumentaram significativamente e as atividades ao ar livre diminuíram em frequência.

A estatística inferencial evidenciou diferenças significativas na comparação dos resultados acerca de “antes da pandemia” com os relativos à experiência do “isolamento social” e do “desconfinamento”, nomeadamente quanto a brincar com os avós, os primos, outros familiares, outras pessoas e com os amigos. E forneceu também resultados que mostram diferenças significativas entre os distintos “tempos” em análise, tendo em conta as variáveis “sexo” e “idade”. Quando comparados os resultados relativamente ao desconfinamento, isto é, quando já podiam sair à rua, com o “antes da pandemia”, são notórias as diferenças. Por exemplo, em relação às atividades “brinco com outros familiares, em casa”; “vou encontrar-me com amigos”; “brinco sozinho, na rua”; e “brinco com amigos, na rua”, regista-se uma redução significativamente mais percecionada por parte dos alunos do sexo masculino. Além deste registo, pode concluir-se que o efeito da pandemia se prolonga para além do tempo em que a experiência é efetivamente vivida.

Os resultados do estudo mostram que a pandemia alterou profundamente os quotidianos das crianças. Os professores também viram as suas vidas completamente alteradas, fruto da incerteza e da obrigação de se adaptarem rapidamente ao ensino online, sem quaisquer apoios e formação específicos. E o mesmo com os pais dos alunos e outros familiares. Nas respostas ao questionário, os alunos revelaram vontade de voltar à escola, mas mencionaram também aspetos positivos em relação ao tempo de confinamento, por exemplo, passar tempo com os pais e os irmãos.

Como anteriormente referido, as respostas ao inquérito mostram que as crianças tinham saudades da escola e, especialmente, dos colegas e amigos, mas também dos professores, referindo-se à escola presencial: tenho sentido falta “dos meus colegas e amigos da escola e também tenho muitas saudades dos meus professores”; “de ver as pessoas que mais gosto quase todos os dias”; “de falar com as pessoas pessoalmente. Nos primeiros meses da pandemia, Philippe Meirieu afirmava que “a escola à distância não é escola”, argumentando que a instituição foi “feita para aprender juntos”. Diz um aluno: “Tenho também muitas saudades da escola porque em casa não estamos realmente com as pessoas”. Isto significa que uma escola não é apenas uma justaposição de alunos, como diz Meirieu (2020). A escola é uma organização social específica de educação coletiva; é um espaço simbólico de construção do coletivo e da aprendizagem do “fazer sociedade”. Para isso são necessárias a escola presencial e as sociabilidades (Meirieu, 2020).

No mesmo sentido, Kohan (2020) defendia que a suspensão da escola presencial durante a pandemia permite pensar sobre a sua importância, ao contrário daqueles que aproveitam o momento

para decretar o seu fim. Kohan defende que o momento vivido possibilita a reflexão sobre a escola, que nem sempre se confunde com a instituição escolar ou o prédio físico. Além disso, vários trabalhos realizados durante a pandemia também mostram que a adversidade coletiva cria solidariedade social, as nossas interdependências em relação a pessoas e lugares distantes com os quais nunca nos encontraremos; a necessidade humana fundamental de um contacto genuíno face-a-face com os outros de quem dependemos – amigos, família, vizinhos.

Numa obra publicada recentemente, com o título “Um Olhar Sociológico sobre a Crise COVID-19”, os organizadores falam sobre o “esforço monumental” que representou o período de confinamento para os indivíduos e respetivas famílias:

O isolamento não só quebrou a regularidade dos laços e das ligações sociais em copresença e proximidade física, como está a gerar um conjunto de processos disruptivos decorrentes do confinamento e do prolongamento de um conjunto de restrições sociais e cívicas no período posterior. Não há sociedade decente que se baseie no desligamento e na interrupção das relações sociais ou no aprofundamento drástico das vulnerabilidades socioeconómicas (Cândido, Tavares & Carmo, 2020, p.1)

Como vimos, as respostas ao inquérito são claras a este respeito. Mostram a vontade de voltar a “ter uma vida minimamente normal”: uma páscoa normal; andar de metro; ficar sozinha em casa; andar sozinha na rua; não desinfetar as mãos sempre que toco em alguma coisa; não dar os parabéns uma pessoa muito importante por vídeo chamada, estudar na biblioteca com amigos; “sair no fim-de-semana”; “brincar ao ar livre”; “respirar ar puro”. Por isso, os autores acima referidos alertam: “o que estamos a viver representa uma anormalidade que não pode (não deve) transformar-se no novo normal”. Como também mencionado anteriormente, em situação de crise como a causada pela pandemia COVID-19, os poderes de emergência têm um carácter excecional e temporário, havendo, porém, o risco de se tornarem permanentes, ainda que de maneiras sutilmente diferentes, através de uma “normalidade de exceção” (Santos, 2020). Mas também constitui, segundo este autor, uma oportunidade para a crise ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Tal como o risco e o perigo são caros à análise sociológica, também são a confiança e a esperança de que um mundo melhor é possível. Como dizia um aluno, “Agora vamos habituar-nos a trabalhar em casa e no computador, vão ser tempos difíceis, mas vamos ter de superar a pandemia e tornar o impossível em possível sempre com a ajuda dos pais e professores”.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2009). *Atividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Boas Práticas*. CIES, ISCTE.
- Aeberling, C., e Binder, H. M. (2005). *L'École à journée continue. Fil rouge pour une mise en œuvre à l'usage des communes*. AvenirSuisse.
- Alanen, L. (1988). Rethinking childhood. *Acta Sociologica*, 31(1), 53–67.
- Alanen, L. (2001). Explorations in Generational Analysis. In L. Alanen e B. Mayall (Eds.), *Conceptualizing Child-Adult Relations* (pp. 111-999). Falmer Press.
- Alanen, L. (2003). Childhoods: The generational ordering of social relations. In B. Mayall e Zeiher H. (Eds.), *Childhood in generational perspective*. University of London, Institute of Education.
- Almeida, A. N. (2009). *Para uma sociologia da infância: Jogos de olhares, pistas para a investigação*. ICS.
- Almeida, A. N., Delicado, A., e Alves, N. A. (2008). *Crianças e Internet: Usos e Representações, a Família e a Escola (relatório)*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Alvermann, D. E., e Mallozzi, C. A. (2010). Interpretive Research. In A. McGill-Franzen e R. L. Allington (Eds.), *Handbook of Reading Disability Research* (pp. 488-498). Routledge.
- Alves, M. G., e Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Anderson, J. (2020, março 29). *How coronavirus is changing education*. Quartz. <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>
- Antunes, F. (1996). Uma leitura do 'Livro Branco: sobre crescimento, competitividade e emprego' do ponto de vista da educação". *Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 95-115.
- Antunes, M. (2010). *A Escola a Tempo Inteiro na Perspectiva das Crianças*. [Tese de Mestrado não publicada]. Universidade Católica.
- Apple, M. (2001). *Educating the 'right' way: markets, standards and inequality*. RoutledgeFalmer.
- Aquino, J. M., e Kassouf, A. L. (2011). *A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo*. <http://reap.org.br/wp-content/uploads/2011/11/013-AAmplia%C3%A7%C3%A3o-da-Jornada-Escolar-melhora-o-Desempenho.pdf>.
- Araújo, M. J. (2017). Brincar no bairro: descobrir o lazer no tempo livre através da sociabilidade nos espaços de logradouro. In P. Pereira, A. Cardoso, S. Vale e B. Pereira (Eds.), *Educação Física, Lazer e Saúde, Perspetivas de desenvolvimento num mundo globalizado* (pp. 78–87).
- Araújo, M. J., e Veloso, A. L. (2016). Música como Prática Social: Uma Reflexão Crítica sobre a Atividade de Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Âmbito das Atividades de

Enriquecimento Curricular. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 6(1). <https://doi.org/10.34639/rpea.v6i1.15>.

Archard, R. (1993). *Children: Rights and Childhood*. Routledge.

Archer, M. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge University Press.

Aronson, J., Zimmerman, J., e Carlos, L. (1998). *Improving student achievement by extending school: Is it just a matter of time?* WestEd.

Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behaviour*, 15(4), 295-306.

ASA. (2020). Special Issue: Sociologists and Sociology During COVID-19. *ASA Footnotes*, 48(3).

Association Française des Administrateurs de L'Éducation. (2007). *Concordance et discordances des temps de l'Éducation*. Caen. <http://www.afae.fr/spip.php?rubrique21>

Ba', S. (2018). The 'New Paradigm' of the Sociology of Childhood: Reflections on Social Justice through the Italian Alternative Pedagogies. In I. Tschabangu (Ed.), *Global Ideologies Surrounding Children's Rights and Social Justice* (pp. 224-238). IGI Global.

Ba', S. (2021). The critique of Sociology of Childhood: Human capital as the concrete 'social construction of childhood'. *Power and Education*, 13(2), 73-87. <https://doi.org/10.1177/17577438211011637>

Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539-564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>

Ball, S. (2013). Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação*, 36(2), 144-155.

Barra, M. (2004). *Infância e Internet: Interações na Rede*. Publidisa.

Barros, M. I. A., Menezes, P. M., e Morais, R. J. (2018). *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza*. Rio de Janeiro.

Bauman, Z. (1999). *In search of politics*. Stanford University Press.

Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Polity Press.

Bauman, Z. (2006). *Confiança e medo na cidade*. Relógio D'Água.

Bauman, Z. (2008). *Medo Líquido*. Zahar.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós.

Beck, U. (1999). *World risk society*. Polity Press.

Beck, U. (2009). *World at Risk*. Polity Press.

- Beck, U. (2015). The Digital Freedom Risk: Too Fragile an Acknowledgment. *Quaderns de la Mediterrània*, 22, 141-144.
- Beck, U., e Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós Iberica.
- Bellat, M. D., e Van Zanten, A. H. (1992). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- Bernstein, B. (2001). Das pedagogias aos conhecimentos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 9-17.
- Bilton, H., Bento, G., e Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Blackmore, J. (2014). Cultural and gender politics in Australian education, the rise of edu-capitalism and the 'fragile project' of critical educational research. *Australian Educational Researcher*, 41(5), 499–520.
- Bodgan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bosworth, S. J., e Snower, D. J. (2021). Technological Advance, Social Fragmentation and Welfare. Institute of Labor Economics. <https://www.iza.org/publications/dp/14042/technological-advance-social-fragmentation-and-welfare>
- Bozkurt, A., e Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Learning*, 15(1), i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>.
- Bradbury, A. (2019). Making little neo-liberals: The production of ideal child/learner subjectivities in primary school through choice, self-improvement and 'growth mindsets'. *Power and Education*, 11(3), 309-326. <https://doi.org/10.1177/1757743818816336>
- Braedley, S., e Luxton, M. (2010). *Neoliberalism and Everyday Life*. McGill-Queen's Press.
- Brennan, M. (2020a). 'Tragedy and Injustice'. In N. Thompson & G. Cox (Eds.), *Promoting Resilience: Responding to Adversity, Vulnerability and Loss* (pp. 48-54). Routledge.
- Brennan, M. (2020b). *Why Covid-19 is a social issue*. Discover Society. <https://archive.discoverociety.org/2020/10/07/why-covid-19-is-a-social-issue/>
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista Da Faculdade de Educação*, 24(2), 1–8.
- Buckingham, D. (2002). *Crescer en la era de los medios electrónicos: Trás la muerte de la infância*. Morata.
- Canário, R. (2002). *Escola - crise ou mutação?* Espaços de Educação.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In C. N. (Org.), *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 207-267). Conselho Nacional de Educação.

- Canário, R. (2008). *Escola/Família/Comunidade para uma Sociedade Educativa*. In Conselho Nacional de Educação. Seminário “Escola/Família/Comunidade” (pp. 104-140). CNE.
- Cândido, A. F., Tavares, I., e Carmo, R. M. (2020). Introdução. In R. M. Carmo, I. Tavares e A. F. Cândido (Orgs.), *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro*. Observatório das Desigualdades, CIES-ISCTE. <https://www.observatorio-dasdesigualdades.com/2020/11/29/umolharsociologicosobreacovid19emlivro/>
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. Peter Lang.
- Canning, N. (2019). ‘Just 5 more minutes!’ Power dynamics in outdoor play. *International Journal of Play*, 8(1), 11–24. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580332>
- Carmo, R. M., Tavares, I., e Cândido, F. (2020). *Um olhar sociológico sobre a crise COVID-19 em livro*. Observatório das desigualdades.
- Castanheira, N., e Gonçalves, M. (2016). Os Municípios e as AEC: Tendências Descentralizadoras da Política Educativa em Portugal. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 65- 81.
- Castro, M. C., e Gómez, J. A. (2005). La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 64-69.
- Cavaliere, A. M. (2002). Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In I. M. Coelho e A. M. V. Cavaliere (Orgs.), *Educação brasileira e(m) tempo integral* (pp. 93-111). Vozes.
- Cavaliere, A. M. (2009). Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, 22(80), 51-63.
- Cavaliere, A. M. (2014). Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? *Educ. Soc.*, 35(129), 1205-1222.
- Cavet, A. (2011). Les rythmes scolaires: Pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. *Dossier d'actualité de la VST*, 60. <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/60-fevrier-2011.php>
- CDC. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Chambers, D. (2006). *New Social Ties: Contemporary Connections in a Fragmented Society*. Palgrave MacMillan.
- Chamborédon, J. C., e Prévot, J. (1973). Le Métier d'enfant. *Revue Française de Sociologie*, 12(7).
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B. (2000). *Da Relação Como Saber – Elementos para uma teoria*. Artmed Editora.
- Christensen, P., e Prout, A. (2004). Anthropological and Sociological Perspectives on the Study of Children. In S. Greene e D. Hogan (Eds.), *Researching Children* (pp. 42-60). Sage.



Cieslik, M. (2015). “Not Smiling but Frowning”: Sociology and the “Problem of Happiness”. *Sociology*, 49, 422-437.

Cipriano, R. (2020, março 28). *Água de rosas, cebolas assadas e galos depenados: Como os lisboetas tentaram curar a Peste Negra em 1569*. Observador. <https://observador.pt/2020/03/28/agua-de-rosas-cebolas-assadas-e-galos-depenados-como-os-lisboetas-tentaram-curar-a-peste-negra-em-1569/>.

Cohen, J., e Kupferschmidt, K. (2020). Countries test tactics in 'war' against COVID-19. *Science*, 367(6484), 1287-1288. <https://doi.org/10.1126/science.367.6484.1287>

Comissão das Comunidades Europeias. (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia. (1994). *Crescimento, Competitividade, Emprego: Os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI: “Livro Branco”*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia. (2001). *Comunicação da Comissão Europeia de 21 de Novembro de 2001, relativa à concretização do espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida*. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11054\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_pt.htm)

Comissão Europeia. (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning*. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport_en.pdf)

Compère, M. (1997). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Éditions Économica.

Cone, L., e Brøgger, K. (2020). Soft privatisation: mapping an emerging field of European education governance. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 374–390. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1732194>

Cone, L., Brøgger, K., Berghmans, M., Decuyper, M., Förschler, A., Grimaldi, E., Hartong, S., Hillman, T., Ideland, M., Landri, P., Player-Koro, C., Rensfeldt, A. B., Rönnerberg, L., Van de Oudeweetering, K., e Vanermen, L. (2020). Pandemic Acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education. *European Educational Research Journal*, 1-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/147490412111041793>

Conselho Nacional de Educação. (2017). *Organização escolar: O tempo*. CNE.

Conus, X., e Ogay, T. (2018). Quand l’enseignant s’imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La revue internationale de l’éducation familiale*, 44, 45-65. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0045>.

Cooper, H. M., Allen, A., Patall, E. A., e Dent, A. L. (2010). Effects of full-day kindergarten on academic achievement and social development. *Review of Educational Research*, 80(1), 34–70. <http://eric.ed.gov/?id=EJ879414>

Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press.

Corsaro, W. A. (2009). Peer Culture. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro e M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6\\_21](https://doi.org/10.1007/978-0-230-27468-6_21)

- Corsaro, W. A., e Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16(1), 197-220.
- Cosme, A., e Trindade, R. (2007). *Escola a Tempo Inteiro: Escola para que te quero?* Profedições.
- Court, M. (2017). *Sociologie des enfants*. La découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.court.2017.01>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Crary, J. (2016). *24/7 - O capitalismo tardio e os fins do sono*. Antígona.
- Crawford, J. (2004). *At war with diversity: U.S Language policy in an age of anxiety*.
- Crawford, M. (2008). Think inside the Clock. *Phi Delta Kappa International*, 90(4), 251-255.
- Cuevas-Parra, P. (2020). Co-Researching With Children in the Time of COVID-19: Shifting the Narrative on Methodologies to Generate Knowledge. *International Journal of Qualitative Methods*, 63(4), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1066489%20>
- Cuevas-Parra, P., e Stephano, M. (2020). *Children's Voices in the Time of COVID-19*. World Vision International.
- Dahlberg, G., e Moss, P. (2008) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. CESifo DICE Report.
- Davies, S. C., e Peltz, L. J. (2012). At-risk students in after-school programs: Outcomes and recommendations. *Principal Leadership*, 13(2), 12-16.
- Debre, M. J., e Dijkstra, H. (2021). COVID-19 and policy responses by international organizations: Crisis Of Liberal International Order Or Window Of Opportunity? *Global Policy*, 12(4), 443-454.
- Deleuze, G. (1990). Post-scriptum sobre as sociedades de controle (1990). In G. Deleuze (Ed.), *Conversações* (pp. 219-226). Editora 34.
- DGEEC. (2021). *Nota de Apresentação. Atividades de Enriquecimento Curricular, 2020/2021*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=161&fileName=DGEEC\\_DEEB](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=161&fileName=DGEEC_DEEB)
- DGEEC-DSEE. (2021). *Estatísticas da Educação 2019/2020*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96>
- Dijck, J., Poell, T., e Waal, M. (2018). *The Platform Society*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001>
- Divert, N., e Lebon, F. (2017). Qui fait quoi, qui est qui? Réforme des rythmes et divisions du travail à l'école primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50, 25-43. <https://doi.org/10.3917/lse.504.0025>
- Duarte, C., e André, P. (2017). Deixar-se perder na cidade: teorias urbanas a partir do século XIX. In P. André (Ed.), *Antologia de Ensaios. Laboratório Colaborativo: dinâmicas urbanas, património, artes*. II -

Seminário de investigação, ensino e difusão. DINÂMIA'CET-IUL-ISCTE-IUL. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/14737>

Dubet, F. (1997). *École, Familles: Le Malentendu*. Les Éditions Textuel.

Dyson, A., Todd, L., e Cummings, C. (2011). *Beyond The School Gates: Questioning The Extended Schools And Full Service Agendas*. Routledge.

Elias, N. (2001). *The Society of Individuals*. Continuum.

Enguita, M. F. (2000). *La hora de la escuela. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Universidade de Salamanca.

Enguita, M. F. (2001). *La jornada escolar*. Ariel.

European Commission. (2015). *Organisation of school time in Europe. Primary and secondary general education 2015/16 school year*. Publications Office of the European Union.

European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/about/digital-education-action-plan>

European Council. (2020). *Council conclusions on countering the COVID-19 crisis in education and training*. Official Journal of the European Union.

Eurostat. (2020). *Early leavers from education and training by sex*. [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg\\_04\\_10/default/table?lang=en%20March%2015,%202021](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_10/default/table?lang=en%20March%2015,%202021)

Farinho, P. (2010) A implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular para a criação de uma Escola a Tempo Inteiro- sua implicação na Organização e Gestão de uma E.B.1 do Concelho de Odivelas. [Tese de Doutoramento, Universidade de Granada].

Fasting, M. (2017). The magic of outdoor play: a phenomenological hermeneutic approach. In T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér e E. B. Sandseter (Eds.), *The SAGE Handbook of outdoor play and learning* (pp. 630-644). SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526402028.n40>

Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, práticas e poderes*. Afrontamento.

Ferreira, F. I. (1999). As parcerias educativas e o caso da relação escola-famílias. *Elo*, 7, 105-106. [http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo7/elo7\\_42.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo7/elo7_42.htm)

Ferreira, F. I. (2003). O Estudo do Local em Educação. Dinâmicas Socioeducativas em Paredes de Coura. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/197/1/TESE%20DOUT.pdf>

Ferreira, F. I. (2005). *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ferreira, F. I. (2006). *As crianças e a comunidade: uma perspectiva intergeracional da educação*. VI Congresso Português de Sociologia.
- Ferreira, F. I. (2007). Educação e Animação Sociocultural: A desescolarização da escola e a escolarização do social. In X. M. Cid e A. Peres (Eds.), *Educación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario* (pp. 143-153). Universidade de Vigo.
- Ferreira, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 239-251. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000200004>
- Ferreira, F. I. (2009). As crianças e a comunidade: a animação comunitária como processo de convivência e aprendizagem intergeracional. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, P. Silva e R. Madeira (Orgs.), *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais* (pp. 69-98). Porto Editora.
- Ferreira, F. I. (2010). Associativismo cidadão e espaço público democrático. *Veze e Voz*, 8(2), 49-54.
- Ferreira, F. I. (2012). A ideologia da adaptação: tensões entre educação e trabalho no contextoda Aprendizagem ao Longo da Vida. In C. A. V. Estêvão (Org.), *Políticas de Formação, Ética e Profissionalidade* (pp. 145-166). Editora CRV.
- Ferreira, F. I. (2017). A formação docente e o modelo da competência: potencialidades e limites da “prática reflexiva”. In H. Felício, C. Silva e A. Mariano (Orgs.), *Dimensões dos processos educacionais: da epistemologia à profissionalidade docente* (pp. 101-116). Editora CRV.
- Ferreira, F. I. (2020). Infâncias e Educação Infantil pós-pandemia. *Zero-a-Seis*, 22(42), 1111-1117.
- Ferreira, F. I., e Oliveira, J. M. (2007). Escola e políticas educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva*, 25(1), 127-148. <http://www.perspectiva.ufsc.br>
- Ferreira, M. (2004). *“A Gente Gosta é de Brincar com os Outros Meninos!”: Relações Sociais entre Crianças num Jardim de Infância*. Afrontamento.
- Festas, M. I., Seixas, A. M., Matos, A., e Fernandes, P. (2014). *Os tempos na escola: Estudo comparativo da carga horária em Portugal e noutros países*. FFMS.
- Fialho, I., Verdasca, J., Moreira, L., Chaleta, E., Grácio, L., Magalhães, O., Saragoça, J., Cid, M., e Tobias, A. (2013). *Avaliação Externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/relatorio\\_final\\_aec\\_site.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/relatorio_final_aec_site.pdf)
- FMI. (2020). *What lessons from the coronavirus pandemic will shape the future of education?* <https://www.weforum.org/agenda/2020/05/covid19-lockdown-future-education/>
- FMI. (2021). *Relatório Anual do FMI 2021: Construir um futuro melhor*. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/ar/2021/eng/downloads/imf-annual-report-2021-pt.pdf>
- Fonseca, D. S. R., e Marques, M. S. R. (2021). A escola a tempo inteiro: um estudo sobre a realidade na escola pública portuguesa. *Roteiro*, 46. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26976>
- Forster, S. (2005). Le remue-ménage des horaires scolaires. *Éducateur*, 13, 28-29.

- Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Editora Vozes.
- Fridenson, P., e Reynaud, B. (2004). *La France et le temps de travail (1814-2004)*. Odile Jacob.
- Gabriel, M. G., Brown, A., León, M., e Outley, C. (2021). Power and Social Control of Youth during the COVID-19 Pandemic. *Leisure Sciences*, 43(1-2), 240-246. <https://doi.org/10.1080/01490400.2020.1774008>
- Gabriel, R. (2021). *What “learning loss” really means: It’s not a loss of learning*. Washington Post. <https://www.washingtonpost.com/education/2021/03/10/what-learning-lossreally-Means/>
- Garden, A., e Downes, G. (2021). A systematic review of forest schools literature in England. *Education*, 3-13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1971275>
- Gavin, K. M. (2021). *Curating Spaces of Connection and Resisting Pandemic Isolation Through Innovative Digital Practices*. AERA Open.
- Gell A. (1992). *The anthropology of time: Cultural constructions of temporal maps and images*. Berg Books.
- Gerbod, P. (1999). Les rythmes scolaires en France: Permanences, résistances et inflexions. *Bibliothèque de l'école des chartes*, 157(2), 447-477.
- Giddens, A. (1989). *A constituição da sociedade*. Martins Fontes.
- Giddens, A. (2001). *Modernidade e identidade pessoal*. Celta.
- Giddens, A. (2002). *As consequências da modernidade*. Celta.
- Gillespie, T. (2010). The politics of ‘platforms’. *New Media & Society*, 12(3), 347–364.
- Gilliom, J., e Monahan, T. (2013). *SuperVision: An Introduction to the Surveillance Society*. University of Chicago Press.
- Glasman, D. (1999). Réflexions sur les ‘contrats’ en Education. *Ville Ecole Intégration*, 117, 70-111.
- Gómez, J. A. C. (1994). *A jornada escolar: o estado da questão*. Cuadernos de Pedagogia.
- Gómez, J. A. C. (2020). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 395-413. <https://revistadepedagogia.org/lxxviii/no-277/educar-y-educarnos-a-tiempo-pedagogica-y-socialmente/101400082494/>
- Gonzalez-Martinez, E. (2001). Comment agir en confiance avec un partenaire dont on se méfie? *Réseaux*, 108(4), 87-123.
- Gordon, M., e Burgess, M. (2020). *The Hidden Impact of COVID-19 on Children's Education and Learning*. Save the Children International.
- Gourevitch, A. Y. (1975). O Tempo como problema de história cultural (G. Tilton, O. Reis, e E. F. Alves, Trans.). In P. Ricouer (Org.), *As Culturas e o Tempo: Estudos reunidos pela Unesco* (pp. 263-283). Vozes.

Graeml, A. R., e Csillag, J. M. (2008). E-Mail Survey com Formulário Anexado: Uma Alternativa para Coleta de Dados *Off-Line* pela Internet. *Organizações em contexto*, 4(7), 35-58.

Greene, A. (2020). *Emergency powers in a time of pandemic*. Bristol University Press.

Grimaldi, E., e Ball, S. J. (2021). Paradoxes of freedom: An archaeological analysis of educational online platform interfaces. *Critical Studies in Education*, 62(1), 114–129. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1861043>

Grindheim, L. T. (2017). Children as playing citizens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 624–636. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1331076>

Gromada, A., e Shewbridge, C. (2016). Student learning time: a literature review [OECD Education Working Paper, n. 127]. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jm409kqqkjh-en>

Guba, E., e Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.

Gurholt, K. P., e Sanderud, J. R. (2016). Curious play: children' s exploration of nature. Curious play: children' s exploration of nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 318-329. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1162183>

Hanushek, E., e Woessmann, L. (2020) The economic impacts of learning losses [OECD Education Working Paper, n. 225]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>

Hardy, I. (2015). Data, Numbers and Accountability: The Complexity, Nature and Effects of Data use in Schools. *British Journal of Educational Studies*, 63(4), 467-486. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1066489>

Hay, C. (2002). *Political analysis: A critical introduction*. Palgrave.

Holloway, J., e Brass, J. (2018). Making accountable teachers: the terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, 33, 361-382.

Human Rights Watch. (2020). *World Report 2020*. [https://www.hrw.org/sites/default/files/world\\_report\\_download/hrw\\_world\\_report\\_2020\\_0.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/world_report_download/hrw_world_report_2020_0.pdf).

Huremović, D. (2019). Brief History of Pandemics (Pandemics Throughout History). In *Psychiatry of Pandemics*. Springer.

Hyatt, C. (1996). *Lifetime employability: How to become indispensable*. Mastermedia Limited.

James, A. (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.

James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34-45). Palgrave Macmillan.

James, A., e Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Routledge.

- James, A., Jenks, C., e Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. PolityPress.
- Jansen, K. J., Corley, K. G., e Jansen, B. J. (2007). E-Survey Methodology. In R. A. Reynolds, R. Woods e J. D. Baker (Eds.), *Handbook of Research on Electronic Surveys and Measurements* (pp. 1-8). IGI Global.
- Jenks, C. (1982). *The Sociology of Childhood*. Batsford Academic and Educational.
- Jenks, C. (1990). *Childhood*. Routledge.
- Jenson, J. (2010). Diffusing Ideas for After Neo-liberalism: The Social Investment Perspective in Europe and Latin America. *Global Social Policy*, 10(1), 59–84.
- Kaščák, O., e Pupala, B. (2013). Buttoning up the gold collar: The child in neoliberal visions of early education and care. *Human Affairs*, 23, 319–337. <https://doi.org/10.2478/s13374-013-0130-8>
- Keddie, A. (2016). Children of the market: performativity, neoliberal responsabilisation and the construction of student identities. *Oxford Review of Education*, 42(1), 1-15.
- Klein, N. (2009). *A Doutrina do Choque*. Smartbooks.
- Kodron, C. (1997). Le temps pour l'école en Europe : enjeux et difficultés de la comparaison. In M. Compère (Ed.), *Histoire du temps scolaire en Europe* (pp. 357-381). INRP.
- Kohan, W. O. (2020). Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, 15(e2016212), 1-9. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.
- Krieken, R. (2020). Covid-19 and the civilizing process. *Journal of Sociology*, 56(4), 714–725. <https://doi.org/10.1177/144078332098085>
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 30(2), 1-30.
- Lambert, C. (2001). Chronopsychologie et éducation: des temps de l'école aux expériences d'aménagements des temps scolaires. In G. Masclat (Coord.), *Les écoles et le management* (pp. 115-175). Aubin Editeur.
- Landri, P., e Vatrella, S. (2019). Assembling digital platforms in education policy: A comparative analysis of Scuola in Chiaro and Eduscopio. *Scuola Democratica*, 3, 529–550.
- Leconte, C. (2014). *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires: Une histoire sans fin*. Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/15650>
- Lee, N. (1999). The Challenge of Childhood: the distribution of childhood's ambiguity in adult institutions. *Childhood*, 6(4), 455-474.
- Lelièvre, C. (2008). *Temps scolaire: Arrêtons la catastrophe!* Médiapart. <http://www.mediapart.fr/club/blog/claude-lelievre/070608/temps-scolaire-arretons-la-catastrophe>
- Leroy, G. (2020). Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine. *Recherches en éducation*, 39, 7-16. <https://doi.org/10.4000/ree.289>

- Libâneo, J. C. (2012). O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28.
- Libâneo, J. C. (2015). Escola de Tempo Integral em Questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In V. M. L. BARRA (Org.), *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral* (pp. 257-308). UFG.
- Lima, L. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54.
- Lima, L. C. (2006). Introdução. In L. C. Licínio (Org.), *Educação Não Escolar de Adultos: Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo* (pp. 15-22). Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L. C. (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educ. Soc.*, 42(e249276), 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.249276>
- Lopes, A., e Castro, R. E. (2011). A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Revista Ensaio*, 19(71), 259-282.
- Lopes, F., e Neto, C. (2014). A criança e a cidade: a importância da (re)conciliação com a autonomia. *Desenvolvimento Motor Na Infância*, 265–292.
- Lopes, F., Madeira, R., e Neto, C. (2020). *O Direito das Crianças à Cidade apropriada como lugar de Liberdade e de (inter)Ação*.
- Loukeris, D., Verdis, A., Karabatzaki, Z., e Syriou, I. (2009). Aspects of the effectiveness of the Greek Holoimero (“all-day”) primary school. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 14(2), 161-174.
- Lüdke, M., e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. EPU.
- Lüdke, M., e Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Revista Educação & Sociedade*, 25(89), 1159-1180.
- Luhmann, N. (1988). Trust: Making and Breaking Cooperative Relations. In D. Gambetta (Ed.), *Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives* (pp. 94-107). Basil Blackwell.
- Luhmann, N. (2006). *La confiance. Un mécanisme de réduction de la ~complexité sociale*. Economica.
- Lunnay, B., Borlagdan, J., McNaughton, D., e Ward, P. (2015). Ethical use of social media to facilitate qualitative research. *Qualitative Health Research*, 25(1), 99-109. <https://doi.org/10.1177/1049732314549031>
- Lupton, D. (2016). Digital Risk Society. In A. Burgess, A. Alemanno e J. Zinn (Eds.), *Routledge Handbook of Risk Studies*. Routledge.
- Lupton, D. (2018a). *Digital Health: Critical and Cross-disciplinary Perspectives: Critical Approaches to Health Series*. Routledge.
- Lupton, D. (2018b). *Self-tracking, Health and Medicine: Sociological Perspectives*. Routledge.



- Lyon, D. (2001). *Surveillance society. Monitoring everyday life*. Open University Press.
- Mahon, R. (2010). After Neo-Liberalism?: The OECD, the World Bank and the Child. *Global Social Policy*, 10(2), 172-192. <https://doi.org/10.1177/146801811036>
- Marchi, R. C. (2010). “Ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202.
- Márquez, G. G. (1988). *Cem anos de Solidão*. Publicações D. Quixote.
- Matthewman, S., e Huppatz, K. (2020). A sociology of COVID-19. *Journal of Sociology*, 56(4), 675–683. <https://doi.org/10.1177/1440783320939416>
- Mayall, B. (1994). *Children's Childhoods: observed and experienced*. Falmer Press.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8, 243-259. <https://doi.org/10.1163/15718180020494640>
- Meira, M. (2017). A burocracia electrónica: um estudo sobre as plataformas electrónicas na administração escolar. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/50877>
- Meirieu, P. (2020a). *Ecole à la maison: l'immense majorité des parents se sont mobilisés*. Le Parisien. <http://www.leparisien.fr/societe/ecole-a-la-maison-l-immense-majorite-des-parents-se-sont-mobilises-26-05-2020-8323335.php>
- Meirieu, P. (2020b). *L'école à distance n'est pas l'École*. L'Union. <https://www.lunion.fr/id150833/article/2020-05-16/philippe-meirieu-lecole-distance-nest-pas-lecole>
- Ministério da Educação. (2007). *Escola a tempo inteiro: ano letivo de 2005/2006*. Portal da Educação. <http://www.min-edu.pt/np3/19.html>
- Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Miranda, F. (2021). Pandemias e História na Era da COVID-19. *Medievalista*, 29. <http://journals.openedition.org/medievalista/4008>
- Mitchell, K. (2003). Educating the national citizen in neoliberal times: from the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28, 387–403.
- Moll, J. (2012). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Penso.
- Montandon, C., e Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?* Celta Editora.
- Morley, L., Marginson, S., e Blackmore, J. (2014). Education and neoliberal globalization. *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 457-468. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.893072>

Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. Routledge.

Moss, P. (2019, Maio 15). *For an education that sees children as more than 'human capital'*. Open Democracy. <https://www.opendemocracy.net/en/opendemocracyuk/for-an-education-that-sees-children-as-more-than-human-capital/>

Mukherjee, U. (2020). Rainbows, Teddy Bears and 'Others': The Cultural Politics of Children's Leisure Amidst the COVID-19 Pandemic. *Leisure Sciences*, 43(1-2), 24-30. <https://doi.org/10.1080/01490400.2020.1773978>

Muller, F., e Nunes, B. F. (2014). Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educ. Soc.*, 35(128), 629-982.

Nabhan, G. P., e Trimble, S. (1994). *The geography of childhood: why children need wild places*. Beacon Press.

National Education Commission on Time and Learning. (2005). *Prisoners of time*. NECTA.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: The forest school approach. *Education*, 37(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/03004270802291798>

OECD. (1994). *New Orientations for Social Policy*. Social Policy Studies. OECD.

OECD. (1996). *Lifelong Learning for All*. OECD.

OECD. (2000a). *Motivating Students for Lifelong Learning*. OECD.

OECD. (2000b). *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD.

OECD. (2000c). *From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work*. OECD.

OECD. (2011a). *How Much Time do students spend in the Classroom? Education at a Glance*. Organization for Economic Cooperation and Development.

OECD. (2011b). *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264087057-en>

OECD. (2015). *PISA 2015 Database*. <https://www.oecd.org/pisa/data/2015database>

OECD. (2017). *Do students spend enough time learning?* (PISA in Focus n.º 73). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/744d881a-en>

OECD. (2018). *PISA 2018 Database*. <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database>

OECD. (2020a). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*. OECD.

OECD. (2020b). *Education responses to covid-19: Embracing digital learning and online collaboration*. [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=120\\_120544-](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=120_120544-)

[8ksud7oaj2&title=Education\\_responses\\_to\\_Covid-19\\_Embracing\\_digital\\_learning\\_and\\_online\\_collaboration](#)

OECD. (2020c). *Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures*.

OECD. (2020d). *The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings*.

OECD. (2020e). *Combatting COVID-19's effect on children: OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*.

OECD. (2020f). *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA*.

OECD. (2020g). *Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis*.

OECD. (2021a). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/201dde84-en>

OECD. (2021b). *Using Digital Technologies for Early Education during COVID-19: OECD Report for the G20 2020 Education Working Group*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/fe8d68ad-en>

OECD. (2021c). *The state of school education. One year into the COVID pandemic*. OECD.

Ogay, T. (2017). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL)* (Rapport final à l'intention du Fonds National Suisse de la Recherche). Université de Fribourg. [https://www3.unifr.ch/eduf/fr/assets/public/Documents/recherche/COREL/COREL\\_rapportFNS.pdf](https://www3.unifr.ch/eduf/fr/assets/public/Documents/recherche/COREL/COREL_rapportFNS.pdf)

Oliveira, S. R. (2021). *Forest School: Escolas na floresta, salas sem paredes, crianças lá fora*. Educare.

Oudeweetering, K., e Vanermen, L. (2020). Pandemic Acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education. *European Educational Research Journal*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/14749041211041793>

Palhares, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.

Parente, C. M. D. (2016). Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. *Roteiro*, 41(3), 563-586. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/10601>

Parente, C. M. D. (2018). Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. *Educação e Realidade*, 43(2), 415-434. [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000200415&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000200415&script=sci_abstract&lng=pt)

Parente, C. M. D. (2020). Atividades extracurriculares e políticas de ampliação da jornada escolar: comparação entre Brasil e Espanha. *Práxis Educacional*, 16(41), 567-590. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.6638>

- Parente, C. M. D., e Herrero, L. (2019). Educação em tempo integral e mais tempo na escola: estratégias de Brasil e Espanha. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 25(50), 31-56. <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9416> Acesso em: 10 abr. 2020
- Paro, V. H. (1988). *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. Cortez, Autores Associados.
- Patall, E. A., Cooper, H., e Allen, A. B. (2010). Extending the school day or school year: a systematic review of research (1985–2009). *Review of educational research*, 80(3), 401-436.
- Peck, J., e Theodore, N. (2015). *Fast policy: Experimental statecraft at the thresholds of neoliberalism*. University of Minnesota Press.
- Pellegrini, M., e Maltinti, C. (2020). 'School Never Stops': Measures and Experience in Italian Schools during the COVID-19 Lockdown. *Best Evid Chin Edu*, 5(2), 649-663. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3652601](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3652601)
- Penn, H. (2013). *Early Childhood Education and Care: Key lessons from research for policymakers*. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE Network of Experts. European Commission.
- Pereira, A. (2010). *O “Calcanhar de Aquiles” do Programa AEC: a articulação curricular*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Pinto, M., e Sarmiento, M. (1997). *As crianças: Contextos e identidades*. CESC.
- Pinto, M., e Sarmiento, M. (1999). *Saberes sobre as crianças – para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. CESC.
- Pires, C. (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo: Revista de Ciências de Educação*, 4, 77-86.
- Pires, C. (2009). O “Programa de Generalização das Actividades de Enriquecimento Curricular” como Instrumento de Regulação da Política Educativa. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos e C. Lima (Orgs.), *Investigar, Avaliar, Descentralizar: Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 1-12). Instituto Politécnico de Bragança.
- Pires, C. (2011). Actividades de enriquecimento curricular (AEC): programa de generalização enquanto instrumento de regulação das políticas e dos actores. In O. Sousa, C. Cardoso e M. Dias (Eds.), *Actas do IV Encontro de Investigação e Formação do CIED: Formar professores/Investigar as práticas* (pp. 65-72). Instituto Politécnico de Lisboa.
- Pires, C. (2012). *A “escola a tempo inteiro”: operacionalização de uma política para o 1º ciclo do ensino básico. Uma abordagem pela “análise das políticas públicas”*. [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa].

Pires, C. (2014). *A retórica do “não-formal” e a expansão da “forma escolar” na política de escola a tempo inteiro* [Comunicação por convite]. I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação e III Encontro de Sociologia da Educação – O Não-Formal e o Informal em Educação: centralidades e periferias, Braga.

Pires, C. (2014). *Escola a Tempo Inteiro: Contributos para a análise de uma política pública de educação*. De Facto Editores.

Pires, C. (2017). A escola a tempo inteiro em Portugal: dimensões de análise, ideias e hibridismos. *Educação: Teoria e Prática*, 27(56), 611-627. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p611-627>

Pires, C. (2019). A Escola a Tempo Inteiro em Portugal: as ideias e o “modelo” de implementação da política pública de educação. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 25(50), 15-29.

Ponce, B. J. (2016). Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. *Educação & Realidade*, 41(4), 1141-1160. <https://doi.org/10.1590/2175-623660533>

Popkewitz, T. S., e Bloch, M. (2000). Construindo a criança e a família: Registos de administração social e registos de liberdade. In A. Nóvoa e J. Schriewer (Eds.), *A Difusão Mundial da Escola* (pp. 33-68). Educa.

Postman, N. (1983). *The Disappearance of Childhood*. W.H. Allen.

Preston, R. (1999). Critical Approaches to Lifelong Education. *International Review of Education/ Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 45(5/6), 561–574. <http://www.jstor.org/stable/3445103>

Proboeuf, P. (2021). *Instruction en famille et “école à la maison”, entre choix, droits et contraintes. Pistes de recherche et enjeux politiques pour l’avenir*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03157080>

Prout, A. (2000). Children's participation: control and self-realisation in British late modernity. *Children & Society*, 14(4), 229-325. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2000.tb00185.x>

Prout, A. (2005). *The future of childhood*. Routledge Falmer.

Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4-14. <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>

Prout, A., e James, A. J. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James e A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood* (pp. 7-33). Routledge.

Psacharopoulos, G. (1995). *Building Human Capital for Better Lives*. International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank.

Qvortrup, J. (1985). Placing Children in the Division of Labour. In P. Close e R. Collins (Eds.), *Family and Economy in Modern Society*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-17795-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-349-17795-0_7)

- Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports*. European centre.
- Qvortrup, J. (2000). Generations: an important category in sociological research. In Congresso Internacional dos Mundos Sociais e Culturais da Infância (Vol. 2, pp. 102-113). Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a structural form. In J. Qvortrup, W. Corsaro e M. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 21-33). Palgrave MacMillan.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., e Wintersberger, H. (1994). *Childhood matters*. Avebury.
- Radinger, T., e Boeskens, L. (2021). *More time at school: lessons from case studies and research on extended school days* (OECD Education Working Paper n° 252). OECD.
- Rebughini, P. (2021). A sociology of anxiety: Western modern legacy and the Covid-19 outbreak. *International Sociology*, 36(4), 554-568. <https://orcid.org/0000-0001-5563-8202>
- Redshaw, T. (2020). What Is Digital Society? Reflections on the Aims and Purpose of Digital Sociology. *Sociology*, 54, 425–431.
- Ribetto, A., e Mauricio, L. V. (2009). Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. *Em Aberto*, 22(80), 137-160.
- Ricon-Ferraz, A. (2020). As grandes Pandemias da História. *Rev. Ciência Elem.*, 8(2). <http://doi.org/10.24927/rce2020.025>
- Rikowski, G. (2004). Fuel for the living fire: Labour-power! In A. Dinerstein e M. Neary (Eds.), *The Routledge Falmer Guide to Key Debates in Education* (pp. 152-156). Routledge Falmer.
- Rodrigues, L. (2020). *Conheça as 5 maiores pandemias da história*. Galileu, revista digital. <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Saude/noticia/2020/03/conheca-5-maiores-pandemias-da-historia.html>
- Rogers, S. (2013). The Pedagogisation of Play in Early Childhood Education: A Bernsteinian Perspective. In O. F. Lillemyr, S. Dockett e B. Perry (Eds.), *Varied Perspectives on Play and Learning: Theory and Research on Early Years Education* (pp. 159–175). Information Age Publishing.
- Rosen, R., e Faircloth, C. (2020). Adult-child relations in neoliberal times: insights from a dialogue across childhood and parenting culture studies, *Families, Relationships and Societies*, 9(1), 7-22. <https://bristoluniversitypressdigital.com/view/journals/frs/9/1/article-p7.xml>
- Roy, A. (2020). *The Pandemic is a Portal*. Financial Times. <https://www.ft.com/content/10d8f5e8-74eb-11ea-95fe-fcd274e920ca>
- Russell, W., e Stenning, A. (2021). Beyond active travel: children, play and community on streets during and after the coronavirus lockdown. *Cities & Health*, 5(1), S196-S199. <https://doi.org/10.1080/23748834.2020.1795386>
- Sá, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa: Uma Análise Sociológica e Organizacional*. Universidade do Minho/Cied.

- Sabot, C. (2021). *L'enfant, entre forme scolaire et métier d'élève*. REISO, Revue d'information sociale. <https://www.reiso.org/document/7091>
- Salgado, N. C., e Mauro, B. A. (2014). Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, 95(240), 255-275.
- Santos, B. S. (2020). *A Cruel Pedagogia do Virus*. Almedina.
- Saraiva, K. (2009). Uma educação sem limites. *Reunião Anual da ANPED*, 32, 1-14. ANPED.
- Saraiva, K., Traversini, C., e Lockmann, K. (2020). A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, 15(e2016289), 1-24. <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>
- Sarmiento, M. J. (2000). Os Ofícios da Criança. Congresso Internacional – Os mundos sociais e culturais da infância. In *Actas* (Vol. 2). IEC/Uminho.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, 26(91), 361-378. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Sarmiento, M. J. (2009). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In M. Sarmiento e M. C. S Gouvea (Orgs.), *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais* (pp. 17-39). Editora Vozes.
- Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581–602. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602>
- Sarmiento, M. J. (2018). A Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, 8(2), 385-405.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., e Souza, R. M. (2020). *A defesa dos direitos da criança: Uma luta sem fronteiras*. Canône Editorial.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education- Insights from Education at a Glance 2020*. OECD Publishing.
- Schultz, T. W. (1963). *The Economic Value of Education*. Columbia University Press.
- Schultz, T. W. (1973). The value of children: An economic perspective. *Journal of Political Economy*, 81(2), S2–S13.
- Schwandt, T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *O Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Artmed.
- Seixas, E. C. (2020). Introdução. In *Cadernos da Pandemia: Crianças na Cidade em Tempos de COVID-19: Reflexões a partir da investigação em espaços públicos no Porto e em Lisboa* (pp. 7-8). Universidade do Porto, Faculdade de Letras. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/131360/2/435046.pdf>

- Seixas, E. C., Tomás, C., e Giacchetta, N. (2020). Os jardins/parques urbanos de Lisboa pelo olhar de adultos e pela ação das crianças. *Práxis Educacional*, 16(40), 134-163. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6890>
- Selwyn, N. (2019). *What is Digital Sociology?* Polity Press.
- Shultz, L., e Viczko, M. (2021). What are we saving? Tracing governing knowledge and truth discourse in global COVID-19 policy responses. *Int. Rev. Educ.*, 67, 219–239. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09893-y>
- Silva, E. (2007). *On the Clock: Rethinking the Way Schools Use Time*. Education Sector.
- Silva, P. (2008). *O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. Seminário "Escola/Família/Comunidade"*. CNE.
- Simons, M., e Masschelein, J. (2011). Sociedade da Aprendizagem e Governamentalidade: Uma introdução. *Currículo Sem Fronteiras*, 11(1), 121-136.
- Sirota, R. (1993). Le Métier d'Élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108.
- Sirota, R. (1998). L'émergence d'une sociologie de l'enfance: Évolution de l'objet, évolution du regard? *Éducation et sociétés*, 2, 9-33.
- Sirota, R. (2005). L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. Évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation In G. Bergonnier-Dupuy (Coord.), *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille* (pp. 33-41). Editions Érès.
- Smith, K., Tesar, M., e Myers, C. Y. (2016,). Edu-capitalism and the governing of early childhood education and care in Australia, New Zealand and the United States. *Global Studies of Childhood*, 6(1), 123–135.
- Snowden, F. M. (2019). *Epidemics and Society: From the Black Death to the Present*. Yale University Press.
- Srnicek, N. (2017). *Platform Capitalism*. Polity Press.
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory Research in the Social Sciences*. Sage.
- Stiegler, B. (2019). *Il faut s'adapter. Sur un nouvel impératif politique*. Gallimard.
- Stoilova, M., Livingstone, S., e Nandagiri, R. (2019) *Children's data and privacy online: Growing up in a digital age*. London School of Economics and Political Science. [http://eprints.lse.ac.uk/101282/1/Livingstone\\_childrens\\_data\\_and\\_privacy\\_online\\_research\\_findings\\_published.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/101282/1/Livingstone_childrens_data_and_privacy_online_research_findings_published.pdf)
- Sue, R. (2006). Les temps nouveaux de l'éducation. *Revue du Mauss*, 28, 193-203.
- Sue, R., e Caccia, M-F. (2005). *Autres temps, autre école: Impact et enjeux des rythmes scolaires*. Retz.



- Swedberg, R. (2020). Exploratory Research. In C. Elman, J. Gerring e J. Mahoney (Eds.), *The Production of Knowledge: Enhancing Progress in Social Science* (pp. 17-40). Cambridge University Press.
- Taglietti, D., Landri, P., e Grimaldi, E. (2021). The big acceleration in digital education in Italy: The COVID-19 pandemic and the blended-school form. *European Educational Research Journal*, 20(4). <https://orcid.org/0000-0003-4344-5416>
- Tarazona, M. (2010). *Une synthèse des principaux résultats de recherche, et en particulier de l'étude StEG*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Testu, F. (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires: Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Elsevier-Masson.
- Thayer-Hart, N., Dykema, J., Elver, K., Schaeffer, N. C., e Stevenson, J. (2010). *Survey Fundamentals - A guide to designing and implementing surveys*. University of Wisconsin.
- Thévenaz-Christen, T. (2008). Au coeur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 30(2), 299-324.
- Thin, D. (1988). *Pratiques et attitudes éducatives parentales: Mémoire de DEA de sociologie et sciences sociales*. Université Lumière Lyon 2.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon. <http://books.openedition.org/pul/12429>
- Thin, D. (2006). Familias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In M. L. R. Muller e L. P. Paixão (Orgs.), *Educação, diferenças e desigualdades*. EdUFMT.
- Thomas, A., e Harriet, P. (2013)., *À l'école de la vie : les apprentissages informels sous le regard des sciences de l'éducation*. Breuillet.
- Thompson, J., Spencer, G., e Curtis, P. (2021). Children's perspectives and experiences of the COVID-19 pandemic and UK public health measures. *Health Expectations*, 24(6), 2057-2064. <https://doi.org/10.1111/hex.13350>
- Todres, J. (2017). Children's Rights and Women's Rights: Interrelated and Interdependent. In D. R. Martin, M. Peterson-Badali e M. Freeman (Eds.), *Handbook of Children's Rights: Global and Multidisciplinary Perspectives*. Routledge. [https://www.researchgate.net/publication/314154953\\_Education\\_for\\_participation\\_Subject\\_didactics\\_as\\_an\\_agent\\_of\\_politics](https://www.researchgate.net/publication/314154953_Education_for_participation_Subject_didactics_as_an_agent_of_politics)
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, Participação e Direitos da criança*. Afrontamento.
- Tonucci, F. (2019). *A Cidade das Crianças: Uma Nova Forma de Pensar a Cidade*. Fatoría K de Livros.
- Torres, L. L., e Palhares, J. A. (2017). *A excelência académica na escola pública portuguesa*. Fundação Manuel Leão.
- Touitou, Y., e Bégué, P. (2010). Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant. *Bulletin Académie Nationale de Médecine*, 194(1), 107-122.

- Ujvari, S. C. (2020). *História das Epidemias*. Editora Contexto.
- UNESCO. (1997). *Open and distance learning: prospects and policy considerations*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110752e.pdf>
- UNESCO. (2020a). *COVID-19 school closures: Why girls are more at risk*.
- UNESCO. (2020b). *Learning never stops: Tell UNESCO how you are coping with COVID-19 school closures*. <https://en.unesco.org/news/learning-never-stops-tell-unesco-how-you-are-coping-covid-19-school-closures-0>
- UNESCO. (2020s). *School closures caused by Coronavirus (Covid-19)*.
- UNESCO. (2021). *The Platformization of Education: A framework to Map the New Directions of Hybrid Education Systems*. UNESCO International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377733>
- UNESCO. (2021). *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/697bc36e-en>
- UNESCO, UNICEF, The World Bank, The World Food Programme, UNHCR. (2020). *Framework for Reopening Schools*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373348>
- United Nations. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*.
- Valentine, G. (2004). *Public Space and the Culture of Childhood*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315245638>
- Van Lancker, W., e Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *Lancet Public Health*, 5(5). [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Verdoodt, V., Archbold, L., Clifford, D., e Gordon, F. (2021). Children's privacy in lockdown: Intersections between privacy, participation and protection rights in a pandemic. *Law, Technology and Humans*, 3(1), 18–34. <https://search.informit.org/doi/10.3316/agispt.20210729050809>
- Vieira, R. (1996). Comentários. Professores e Pais: Diálogo de Surdos e Relações de Poder na Comunicação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 173-178.
- Vincent, C., e Ball, S. J. (2006). *Childcare, Choice and Class Practices*. Routledge.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française: Étude sociologique*. PUL/MSH.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Lahire, B., e Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Courtebras, B., e Reuter, Y. (2012). La forme scolaire: débats et mises au point: Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>

- Viseu, S. (2003). *Os Alunos, a Internet e a Escola*. Ministério da Educação.
- Vommaro, P. (2020). *Las dimensiones sociales, políticas y económicas de la pandemia. Observatorio Pensar la pandemia*. CLACSO. <https://www.clacso.org/las-dimensiones-sociales-politicas-y-economicas-de-la-pandemia/>
- Waub, P. (2006). *Le temps d'enseigner*. Éditions Labor.
- Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique: Méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations*. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/10451>
- Wallace, E., Smith, K., e Pye, J. (2009). *Extended schools survey of schools, pupils and parents a quantitative study of perceptions and usage of extended services in schools*. Department for Children, Schools and Families.
- Ward, P. I. (2020). A sociology of the Covid-19 pandemic: A commentary and research agenda for sociologists. *Journal of Sociology*, 56(4), 726–735. <https://doi.org/10.1177/1440783320939682>
- Warzée, A. (2006). Concordances et discordances des temps de l'éducation. *Administration et Éducation*, 109, 86-87.
- Whipp, R., Adam, B., e Sabelis, I. (2002). *Making Time: Time and Management in Modern Organizations*. Oxford University Press.
- WHO. (2020a). *Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005): Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV)*.
- WHO. (2020b). *Timeline of WHO's response to Covid-19*. [www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline](http://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline)
- Williamson, B. (2020, Março 17) *Emergency edtech*. <https://codeactsineducation.wordpress.com/2020/03/17/emergency-edtech/>
- Williamson, B., e Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19*. Education International Report.
- Wood, E. (2014). The Play–Pedagogy Interface in Contemporary Debates. In L. Brooker, M. Blaise e S. Edwards (Eds.), *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp. 145-156). Sage.
- World Bank. (1995). *Investing in People*. International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank.
- World Bank. (2020). *The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses by World Bank Group*. <https://www.wfp.org/publications/covid-19-pandemic-shocks-education-and-policy-responses-world-bank-group>
- Wyness, M. (1999). Childhood, Agency and Education Reform. *Childhood*, 6(3), 353-368.
- Wyness, M. (2012). *Childhood and Society*. Macmillan.
- Žižek, S. (2020). *Pandemia: La covid-19 estremece al mundo*. Editorial Anagrama.

Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power*. Public Affairs.

## Comunicados e Documentos oficiais

Direção-geral da Saúde. (2020). *Sobre o regresso de deslocações a Itália*. Ministério da Saúde. <https://www.dgs.pt/directrizes-da-dgs/orientacoes-e-circulares-informativas/orientacao-n-0042020-de-01022020.aspx>.

Direção-geral da Saúde. (2020). *COVID-19. Atividade Física. Isolamento Social*. Ministério da Saúde. <https://covid19.min-saude.pt/wp-content/uploads/2020/03/Corona-Atividade-Fi%CC%81sica.pdf>.

Direção-geral da Saúde. (2020). *Contexto atual de isolamento social. Iniciativas em curso para apoio à prática de atividade física da população*. Ministério da Saúde. <https://covid19.min-saude.pt/wp-content/uploads/2020/04/Iniciativas.pdf>.

Direção-geral da Educação. (2020, março 27). *Roteiro - 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro\\_ead\\_vfinal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf).

Direção-geral da Educação. (2020). *Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)*, Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aec-atividades-de-enriquecimento-curricular>

Direção-geral da Educação. (2021). *Ensino a distância*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/ensino-distancia-0>.

Direção-geral da Saúde. (2021). *COVID-19: Procedimentos de prevenção, controlo e vigilância em empresas*. Ministério da Saúde. [https://covid19.min-saude.pt/wp-content/uploads/2021/05/Orientacao-6\\_2020\\_act\\_29\\_04\\_2021.pdf](https://covid19.min-saude.pt/wp-content/uploads/2021/05/Orientacao-6_2020_act_29_04_2021.pdf).

ePortugal (2021, junho 27). *Instituto Nacional de Estatística*. Agência para a Modernização Administrativa. <https://eportugal.gov.pt/entidades/instituto-nacional-de-estatistica>.

Serviço Nacional de Saúde (2020, março 16). *COVID-19 | Atividade física em isolamento*. <https://www.sns.gov.pt/noticias/2020/03/16/covid-19-atividade-fisica-em-isolamento/>.

Serviço Nacional de Saúde. (2020, abril 14). *COVID-19: Fase de mitigação - Uso de Máscaras na Comunidade*. <https://www.sns.gov.pt/noticias/2020/04/14/covid-19-uso-mascaras-na-comunidade/>.

Ministério da Educação. (2020, abril 9). *#EstudoEmCasa - A Escola na Televisão. Para alunos do ensino básico*. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAABACzNDc0AgAQzcmDBAAAA%3d%3d>.

Ministério dos Negócios Estrangeiros. (2020, março 30). *A UNESCO associa organizações internacionais, a sociedade civil e o setor privado numa Coligação para garantir a #ContinuidadeEscolar.*

<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAABACzNDO2AAC7LOhQBAAAAA%3d%3d>.

Presidência da República Portuguesa. (2020, março 18). *Mensagem do Presidente da República ao País sobre a declaração do estado de emergência.*

<https://www.presidencia.pt/?idc=22&idi=176060>.

Presidência da República Portuguesa. (2020, março 18). *Presidente da República propõe estado de emergência.* <https://www.presidencia.pt/?idc=10&idi=176058>

Presidência da República Portuguesa. (2020, março 18). *Reunião do Conselho de Estado.* <https://www.presidencia.pt/?idc=10&idi=176049>.

Presidência da República Portuguesa. (2020, abril 2). *Mensagem do Presidente da República ao País sobre a renovação do estado de emergência.*

<https://www.presidencia.pt/?idc=22&idi=176304>.

Presidência da República Portuguesa. (2020, abril 16). *Mensagem do Presidente da República ao País sobre a segunda renovação do estado de emergência.*

<https://www.presidencia.pt/?idc=22&idi=176632>

Sousa, M. R. (2020). [Mensagem do Presidente da República a anunciar a convocatória do Conselho de Estado e avaliação da possibilidade de decretar o Estado de Emergência]. Presidência da República Portuguesa.

[https://arqmedia.presidencia.pt/mrs/2020/audio/PRMRS\\_200315\\_A01\\_RC.mp3](https://arqmedia.presidencia.pt/mrs/2020/audio/PRMRS_200315_A01_RC.mp3).

XXI Governo da República Portuguesa. (2015). *Programa do Governo.*

<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/governo/programa-do-governo>.

XXII Governo da República Portuguesa. (2019, outubro 26). *Programa do Governo.*

<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=programa-do-xxii-governo-constitucional>.

XXII Governo da República Portuguesa. (2020, março 13). *Declaração de Situação de Alerta até 9 de abril de 2020.* <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/comunicado?i=declaracao-de-situacao-de-alerta-ate-9-de-abril-de-2020>.

XXII Governo da República Portuguesa. (2020, março 20). *Respostas para diferentes necessidades no ensino a distância.* <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/comunicado?i=respostas-para-diferentes-necessidades-no-ensino-a-distancia>.

XXII Governo da República Portuguesa. (2020, março 24). *#ESTUDOEMCASA, Dia do Estudante, 24 de março de 2020.*

<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/multimedia?m=v&i=estudoemcasa-dia-do-estudante-24-de-marco-de-2020>.

XXII Governo da República Portuguesa. (2020, abril 14). *O #EstudoEmCasa chega ao YouTube através de 5 novos canais*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=o-estudoemcasa-chega-ao-youtube-atraves-de-5-novos-canais>.

XXII Governo da República Portuguesa. (2020, abril 17). *#SerJovemEmCasa*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/comunicado?i=serjovememcasa>.

XXII Governo da República Portuguesa. (2020, abril 22). *Governo apresenta calendário de desconfinamento no final de abril*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=governo-apresenta-calendario-de-desconfinamento-no-final-de-abril>.

XXII Governo da República Portuguesa. (2020, abril 30). *Fim do estado de emergência não é o fim da emergência sanitária*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=fim-do-estado-de-emergencia-nao-e-o-fim-da-emergencia-sanitaria>.

XXII Governo da República Portuguesa. (2020, abril 30). *Plano de Desconfinamento*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=plano-de-desconfinamento>.

XXII Governo da República Portuguesa. (2020, abril 30). *Plano de Desconfinamento – tabela*. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAABACztDA0BQCOH%2fEWBAAAAA%3d%3d>.

XXII Governo da República Portuguesa. (2020, maio 5). *Documentos relativos à retoma das aulas presenciais e à limpeza e desinfeção de estabelecimentos de ensino*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=documentos-relativos-a-retoma-das-aulas-presenciais-e-a-limpeza-e-desinfecao-de-estabelecimentos-de-ensino>.

XXII Governo da República Portuguesa. (2020, maio 19). *Avaliação da primeira quinzena da situação de calamidade é «prudently encorajadora»*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=avaliacao-da-primeira-quinzena-da-situacao-de-calamidade-e-prudentemente-encorajadora>.

XXII Governo da República Portuguesa. (2020, junho 6). *«Saíam em segurança»*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=saiam-em-seguranca>.

## Legislação

Decreto-Lei n.º 75/2008 (2008) do Ministério da Educação. Diário da República n.º 79/2008, I Série de 2008-04-22. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/drept/html>.

Decreto Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: 1º Suplemento, I Série, n.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf)

Decreto-Lei n.º 115-A/98 do Ministério da Educação(1998). Diário da República: 1º Suplemento, I Série-A, n.º 102. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/115-a/1998/05/04/p/dre/pt/html>.

Decreto n.º 2-A/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: 1º Suplemento, I Série, n.º 57. <https://data.dre.pt/eli/dec/2-A/2020/03/20/p/dre>.

Decreto N.º 2-C/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: 1º Suplemento, I Série, n.º 76. <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/131908499/details/maximized?serie=I&day=2020-04-15&date=2020-04-01&dreId=131908495>.

Decreto N.º 2-D/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: 3º Suplemento, I Série, n.º 85. <https://data.dre.pt/eli/dec/2-D/2020/04/30/p/dre>.

Decreto-Lei n.º 10-A/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: 1º Suplemento, I Série, n.º 52. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/10-A/2020/03/13/p/dre>.

Decreto N.º 14-A/2020 da Presidência da República (2020). Diário da República: 3º Suplemento, I Série, N.º55. <https://data.dre.pt/eli/decpresrep/14-A/2020/03/18/p/dre>.

Decreto-Lei n.º 14-G/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: 2º Suplemento, I Série, n.º 72. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/14-G/2020/04/13/p/dre>.

Decreto n.º 17-A/2020 da Presidência da República (2020).Diário da República: 1º Suplemento, I Série, n.º 66. <https://data.dre.pt/eli/decpresrep/17-A/2020/04/02/p/dre>.

Decreto-Lei n.º 20/2020 da Presidência do Conselho de Ministros(2020). Diário da República:I Série, n.º 85-A. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/20/2020/05/01/p/dre>.

Decreto n.º 20-A/2020 da Presidência da República (2020). Diário da República: 1º Suplemento, I Série, n.º 76. <https://data.dre.pt/eli/decpresrep/20-A/2020/04/17/p/dre>.

Decreto-Lei n.º 20-H/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: 2º Suplemento, I Série, n.º 94. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/20-H/2020/05/14/p/dre>.

Decreto-Lei n.º 24-A/2020 da Presidência do Conselho de Ministros(2020). Diário da República: 2º Suplemento, I Série, n.º 50. <https://files.dre.pt/1s/2022/03/05002/0000200003.pdf>

Decreto-Lei n.º 62-A/2020 (2020) da Presidência do Conselho de Ministros República:1º Suplemento, I série, n.º 172. <https://files.dre.pt/1s/2020/09/17201/0000200005.pdf>

Decreto n.º 3-A/2021 da Presidência do Conselho de Ministros República (2021). Diário da República: 1º Suplemento, I série, n.º9. <https://files.dre.pt/1s/2021/01/00901/0000500029.pdf>

Decreto n.º 3-C/2021 da Presidência do Conselho de Ministros República (2021). Diário da República: 1º Suplemento, I série, n.º15. <https://files.dre.pt/1s/2021/01/01501/0001500049.pdf>

Decreto n.º 3-D/2021 da Presidência do Conselho de Ministros República (2021). Diário da República: 1º Suplemento, I série, n.º20. <https://files.dre.pt/1s/2021/01/02001/0000200005.pdf>

Despacho n.º 14753/2005 (2ª série) do Gabinete da Ministra da Educação (2006). Diário da República n.º 127 de 05.07.2005, Págs. 9785-9787. Revogado.  
<https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/14753-2005-1932013>

Despacho n.º 12591/2006 (2ª série) do Gabinete da Ministra da Educação (2006). Diário da República: 2º suplemento, I série, n.º 115  
<https://files.dre.pt/2s/2006/06/115000000/0878308787.pdf>

Despacho n.º 2836-A/2020 da Modernização do Estado e da Administração Pública, Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e Saúde - Gabinetes das Ministras da Modernização do Estado e da Administração Pública, do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e da Saúde (2020). Diário da República: 2º Suplemento, I Série, n.º 43. <https://dre.pt/home/-/dre/129793730/details/maximized>.

Despacho n.º 3219/2020 da Administração Interna e Saúde - Gabinetes do Ministro da Administração Interna e da Ministra da Saúde(2020). Diário da República: 1º Suplemento, II Série , n.º 50.  
<https://files.dre.pt/2s/2020/03/050000000/0010200105.pdf>

Despacho n.º 3301-C/2020 da Presidência do Conselho de Ministros, Economia e Transição Digital, Negócios Estrangeiros, Finanças, Defesa Nacional, Administração Interna, Justiça, Modernização do Estado e da Administração Pública, Planeamento, Cultura, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Educação, Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, Saúde, Infraestruturas e Habitação, Coesão Territorial, Agricultura e Mar - Gabinetes do Ministro de Estado, da Economia e da Transição Digital, do Ministro de Estado e dos Negócios Estrangeiros, da Ministra de Estado e da Presidência, do Ministro de Estado e das Finanças, dos Ministros da Defesa Nacional e da Administração Interna, das Ministras da Justiça e da Modernização do Estado e da Administração Pública, do Ministro do Planeamento, da Ministra da Cultura, dos Ministros da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e da Educação, das Ministras do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e da Saúde, do Ministro das Infraestruturas e da Habitação, das Ministras da Coesão Territorial e da Agricultura e do Ministro do Mar(2020). Diário da República: 2º Suplemento, I Série, n.º 52-B.  
<https://dre.pt/home/-/dre/130277341/details/maximized>.

Despacho n.º 3298-B/2020 da Administração Interna e Saúde - Gabinetes do Ministro da Administração Interna e da Ministra da Saúde(2020). Diário da República: 1º Suplemento, I Série, n.º 52. <https://dre.pt/home/-/dre/130243048/details/maximized>.

Despacho n.º 3301-D/2020 da Economia e Transição Digital, Administração Interna, Saúde, Ambiente e Ação Climática e Infraestruturas e Habitação - Gabinetes do Ministro de Estado, da Economia e da Transição Digital, do Ministro da Administração Interna, da Ministra da Saúde e dos Secretários de Estado da Mobilidade e das Infraestruturas (2020). Diário da República: 2º Suplemento, I Série, n.º 52-B/2020, de 2020-03-15. <https://dre.pt/home/-/dre/130277342/details/maximized>.

Despacho n.º 3427-B/2020 da Administração Interna - Gabinete do Ministro (2020). Diário da República: 2º Suplemento, I Série, n.º 55. <https://dre.pt/home/-/dre/130399847/details/maximized>.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 (1986). Diário da República: I Série, n.º 237.  
[https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?p\\_p\\_state=maximized](https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?p_p_state=maximized).

Portaria n.º 644-A/2015 do Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro. Diário da República: 3º Suplemento, II série, N.º 164



<https://files.dre.pt/2s/2015/08/164000003/0000800011.pdf>

Portaria n.º71-A/2020 do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2020). Diário da República: 1.º Suplemento, I Série, n.º 52-A. <https://data.dre.pt/eli/port/71-A/2020/03/15/p/dre>.

Resolução da Assembleia da República N.º 15-A/2020 (2020). Diário da República. 3.º Suplemento, I Série, N.º 55. <https://data.dre.pt/eli/resolassrep/15-A/2020/03/18/p/dre>.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 40-A/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: 1.º Suplemento, I Série, n.º 105. <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/40-A/2020/05/29/p/dre>.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 45-B/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: 1.º Suplemento, I Série, n.º 119. <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/45-B/2020/06/22/p/dre>.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: 2.º Suplemento, Série 1, n.º 139. <https://files.dre.pt/1s/2020/07/13902/0000200009.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 55-A/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: 1.º Suplemento, Série 1, n.º 148. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/139207969/details/maximized>.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: 1.º Suplemento, I Série, n.º 158. <https://data.dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/140346324/details/maximized>.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 33-C/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: 3.º Suplemento, I Série, n.º 85. <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/33-C/2020/04/30/p/dre>.




Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021 da Presidência do Conselho de Ministros (2021). Diário da República: I Série, n.º 130. <https://files.dre.pt/1s/2021/07/13000/0004500068.pdf>

ANEXOS

## Anexo 1

### Relatório do Inquérito da Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Este inquérito foi tratado de modo a ocultar possíveis identificações do agrupamento e da escola.

 <b>Objetivo</b> Recolher a opinião de pais e encarregados de educação sobre a implementação do PED na [redacted]	 <b>Números</b> 212 respostas 142 - 2º ciclo 70 - 3º ciclo	 <b>Conclusões</b> 4 interrogações 8 sugestões de melhoria
---	--	--

## SUMÁRIO EXECUTIVO

O inquérito foi dirigido a pais e encarregados de educação de alunos da [redacted] que frequentam o 2º e o 3º ciclo. O objetivo foi avaliar a perceção dos pais sobre a implementação do Plano de Ensino à Distância (PED) na escola [redacted] assim como recolher comentários relativos às metodologias adotadas.

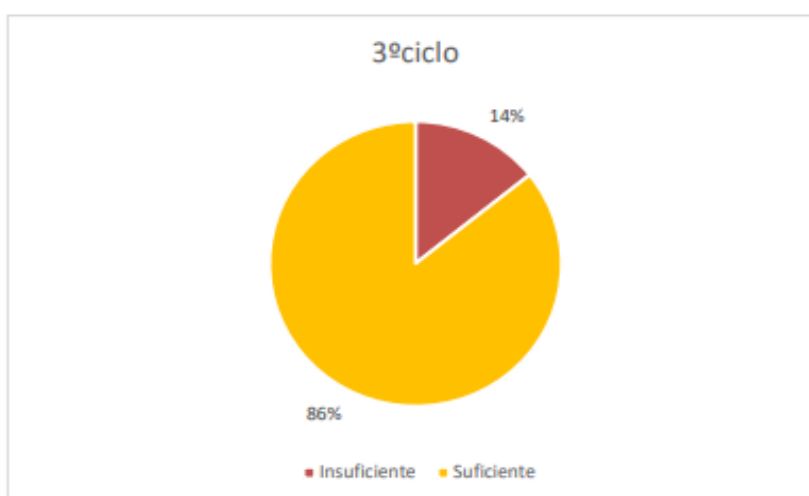
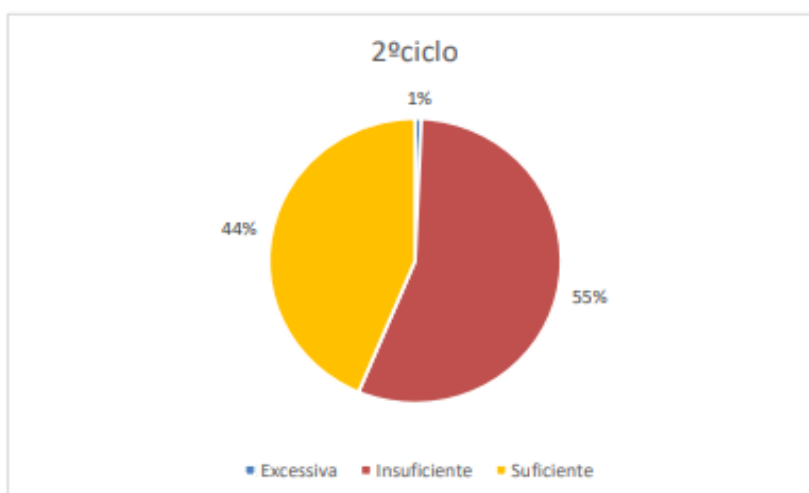
As questões formuladas incidiram sobre os momentos síncronos, os Planos de trabalho semanais e a atuação do Diretor de Turma, considerando que é este o elo de ligação dos pais e dos encarregados de educação ao meio escolar. As 212 respostas recolhidas permitiram entender o impacto do PED na ligação à escola. Resumem-se as principais conclusões:

- **No 3º ciclo há, genericamente, uma apreciação positiva das metodologias propostas e da sua implementação**, havendo espaço para melhoria sobretudo no plano das dinâmicas dos momentos síncronos
- **No 2º ciclo a opinião é maioritariamente negativa, incidindo a quase totalidade das críticas na opção de não lecionar nos momentos síncronos**. 70% das respostas referem que as tarefas propostas aos alunos só são compreendidas e executadas com apoio dos encarregados de educação. A perceção dos respondentes é de que são momentos utilizados apenas para manter algum contacto com os colegas e ter alguma rotina na semana escolar. No entanto, a maioria entende que esta opção está desadequada à idade dos alunos, pela sua limitada autonomia, e não permite um estudo à distância efetivo. Sobrecarregam de forma excessiva os pais e encarregados de educação, que acabam a substituir-se aos professores. Esta situação mais uma vez favorece os alunos com mais recursos económicos para suprir a ausência de professores, prejudicando os restantes e contribuindo para aumentar as diferenças sociais e de aprendizagem dos alunos.
- **Globalmente**, os momentos síncronos têm uma duração considerada suficiente e os Planos de trabalho semanais são de apreensão fácil pelos alunos.
- **Globalmente**, o Diretor de Turma tem feito um acompanhamento próximo dos alunos e dos pais e encarregados de educação.

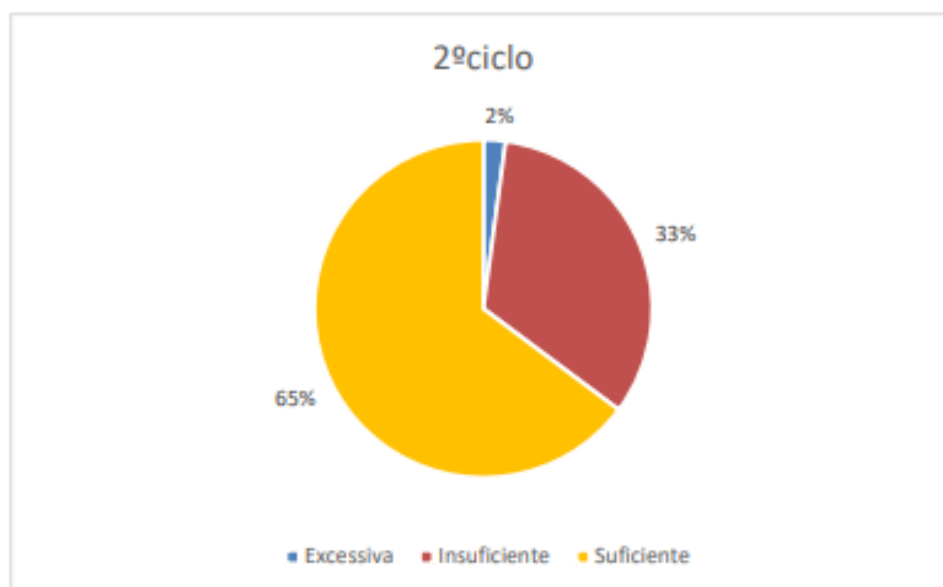
### PRINCIPAIS RECOMENDAÇÕES

- **RECOMENDAÇÃO #1:** a metodologia adotada para o 2º ciclo deve ser revista, aumentando a frequência dos momentos síncronos para semanal e privilegiando esses momentos para ensino de novos conteúdos. Esta alteração deve ser implementada já progressivamente e com especial enfoque na matemática e no português para que a transição de ciclo não seja prejudicada, mas também deverá já ser equacionada a possibilidade de o próximo ano letivo se iniciar em moldes próximos dos atuais.
- **RECOMENDAÇÃO #2:** Deverá ser equacionada a promoção de reuniões com os pais e encarregados de educação no sentido de os apoiar no esforço que estes têm feito para colmatar as limitações das soluções adotadas. Esta recomendação ganha relevância caso esta situação se estenda pelo próximo ano letivo.
- **RECOMENDAÇÃO #3:** É importante que os diretores de turma fixem um horário de atendimento online aos encarregados de educação à semelhança do que ocorreria numa situação de normalidade.

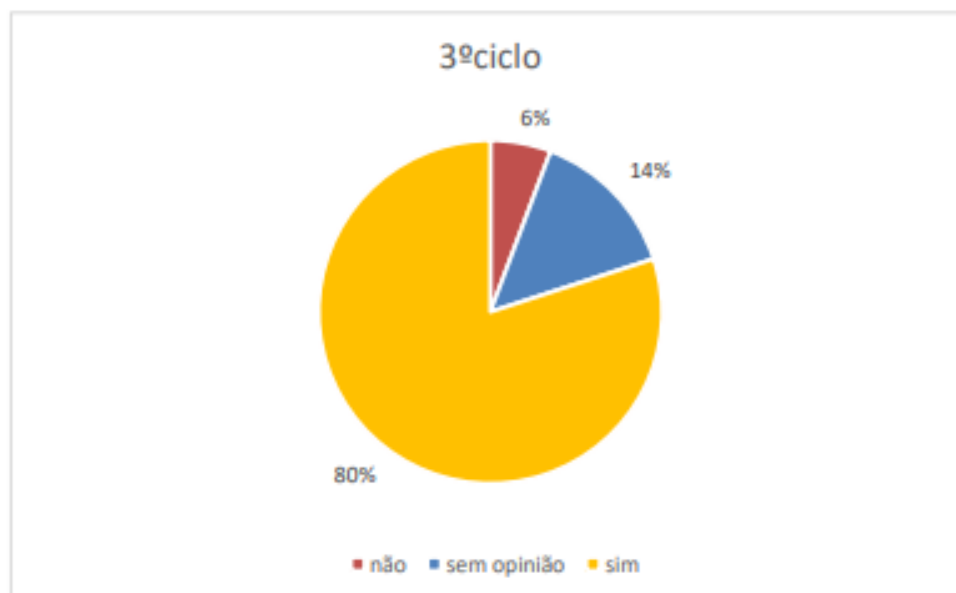
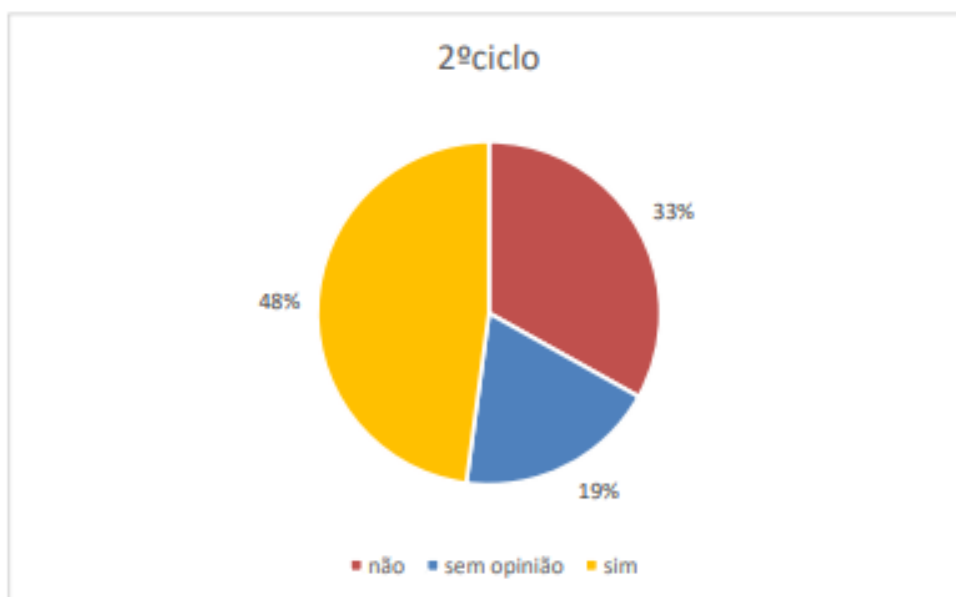
Na sua opinião, a frequência dos momentos síncronos é:



Na sua opinião, a duração dos momentos síncronos é:



As aulas síncronas têm sido úteis para a aprendizagem do seu educando?



Nestas questões os encarregados de educação eram convidados explicar a sua escolha. Sendo um campo de exposição sem limite de texto foram extensas as respostas pelo que agregámos, de forma resumida, os conteúdos mais relevantes, que são:

### 2º ciclo

#### Como pontos positivos (resposta sim):

1. “servem para manter a rotina da atividade escolar”
2. “permitir alguma proximidade com colegas de turma e professores”
3. “permitem tirar algumas dúvidas”

#### Como pontos de crítica (resposta não):

4. “Os momentos síncronos são utilizados apenas para o esclarecimento de dúvidas dos alunos”.
5. “Na grande maioria das vezes os alunos não colocam dúvidas porque não estão a ser leccionados conteúdos e estas crianças não sabem colocar dúvidas desta forma, sem auxílio dos pais.”
6. “Porque o contacto com o professor é insubstituível, pese embora a clara insuficiência da frequência destas aulas, em especial nas disciplinas nucleares, como p.ex. Matemática e Português.”
7. “O apoio prestado ao aluno é insuficiente. Não existindo aulas eles estão sozinhos a tentar aprender pelo manual. Pouco motivados e à vontade para esclarecer dúvidas, provavelmente porque nem sabem que tem dúvidas”
8. “Há muitos alunos ao mesmo tempo na sessão, são apenas tratadas questões logísticas e questionadas dúvidas, as sessões não são eficazes.”
9. “Os alunos não sentem a progressão e sentem-se desmotivados”

### 3º ciclo

#### Como pontos positivos:

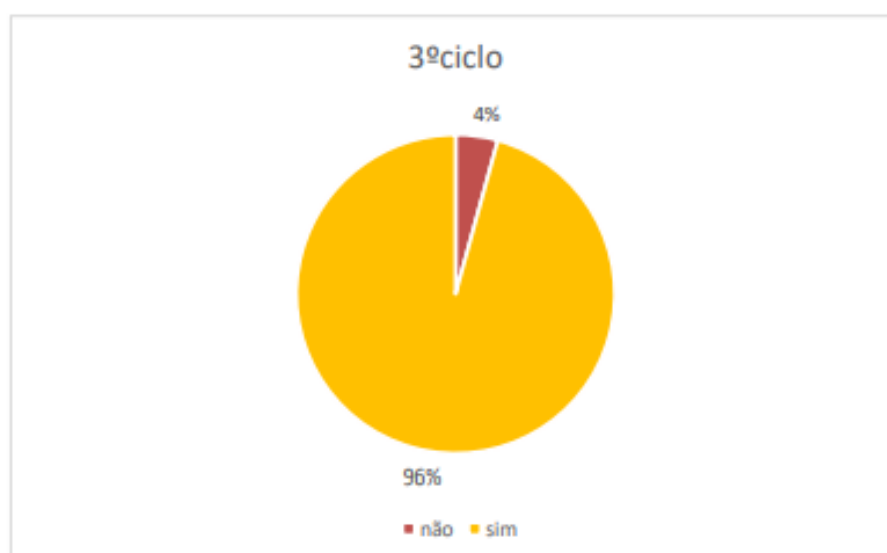
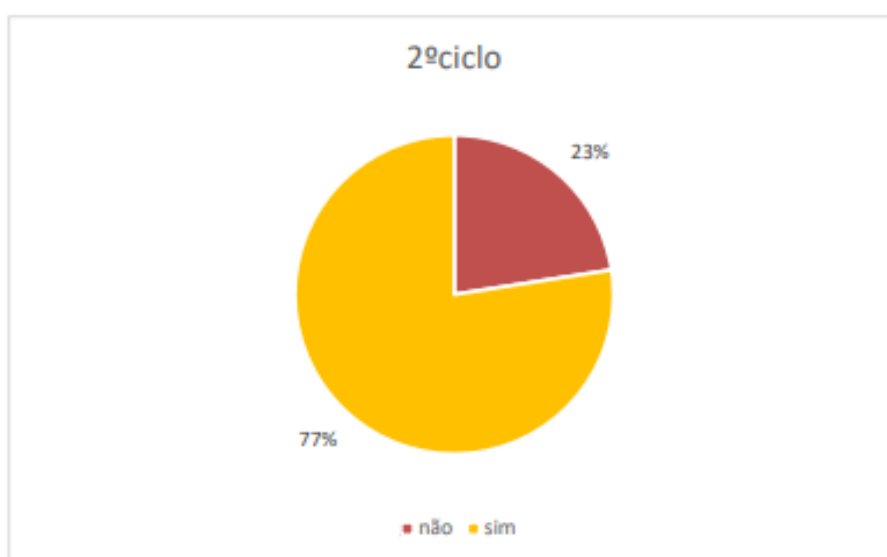
1. Apresentação das matérias; consolidação de conhecimentos; discussão dos trabalhos realizados / a realizar; esclarecimento de dúvidas,
2. Manutenção de “hábitos de trabalho, com objetivos a cumprir”
3. “Interação prof-aluno fundamental para a explicação da matéria”
4. “Manter o contacto”
5. “Permite ao aluno ter um momento de devolução do seu estudo, de modo a poder progredir para a matéria seguinte. “
6. “Nem todas as matérias conseguem ser estudadas autonomamente”

#### Como pontos de crítica:

7. “Os professores ainda não estão preparados para darem aulas online. Devem fazer cursos desta matéria. Um aula online não pode ser igual a um aula normal dentro da escola. Aulas online devem ter interactividade, jogos, desafios, gamification, debates com convidados, etc”
8. O aluno “aprende mais com os exercícios do que com as aulas. Estas têm servido sobretudo para esclarecer dúvidas”

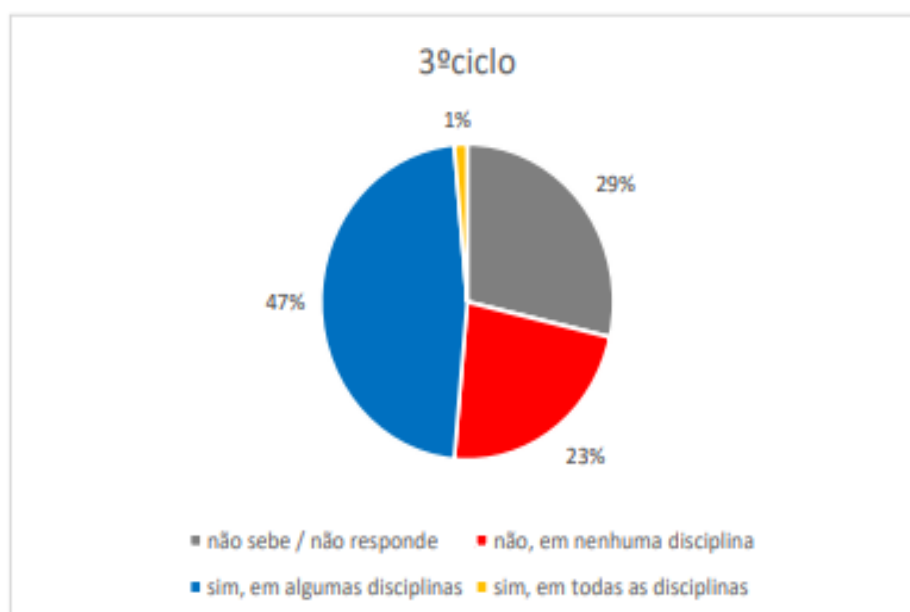
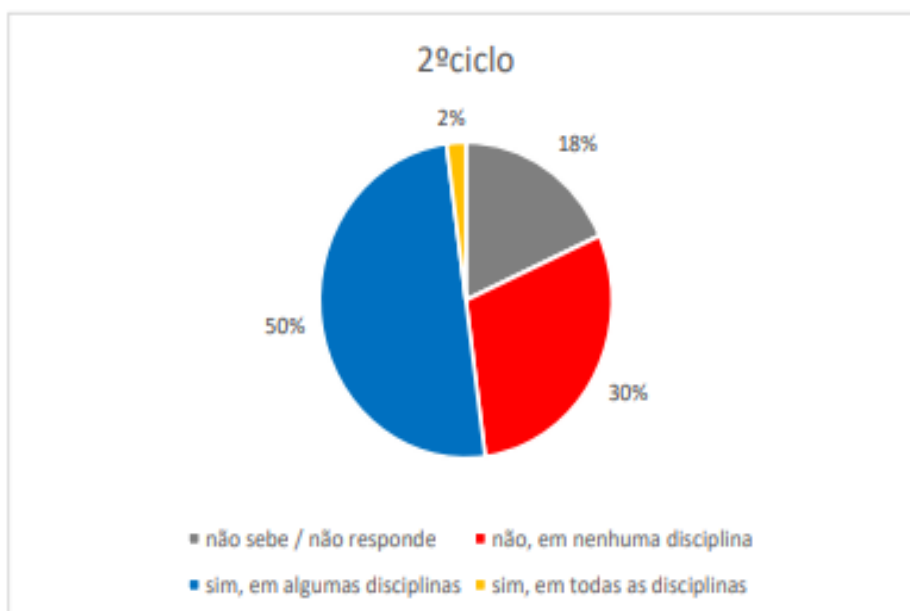
- **PLANOS DE TRABALHO**

Os planos de trabalho semanais são de apreensão fácil para o seu educando?





Os planos de trabalho propostos têm conteúdos articulados com o “Estudo em casa” transmitido pela televisão?



O seu educando consegue compreender e executar as tarefas que lhe são propostas?



Nestas questões os encarregados de educação eram convidados a expor os motivos pelos quais o seu educando não era capaz de executar as tarefas propostas.

#### 2º ciclo

A respostas negativas à questão colocada foram residuais. Constata-se que a esmagadora maioria dos encarregados de educação refere a falta de autonomia dos alunos para a realização das tarefas

proposta, necessitando do auxílio de um adulto para a sua concretização em algum momento. As observações colocadas no campo de fundamentação da escolha nesta questão foram as seguintes:

1. "Depende muita de disciplina a disciplina e ajuda pelos pais. O suporte pelos professores no formato atualmente adoptado no agrupamento leva bastante dificuldade de avançar a aprendizagem."
2. "Ausência de apoio, de alguns professores, nos trabalhos enviados para elaboração, pelos alunos."
3. "As exigências tecnológicas obrigam naturalmente e obviamente a intervenção de um adulto. Sou uma pessoa com aptidão tecnológica e mesmo assim estou a enlouquecer com tantos recursos variados e várias formas de chegar a eles."
4. "Tem sido pouco matéria dada têm sobrecarregado as crianças com trabalhos sem perceberem a matéria, e onde nós pais que estamos em tele trabalho temos pouco tempo para conseguir conciliar tudo, [...] algumas coisas poderiam ser feitas de forma diferente"
5. "É impossível executar todos os assuntos propostos ou trabalhos sem alguma tutoria em casa."

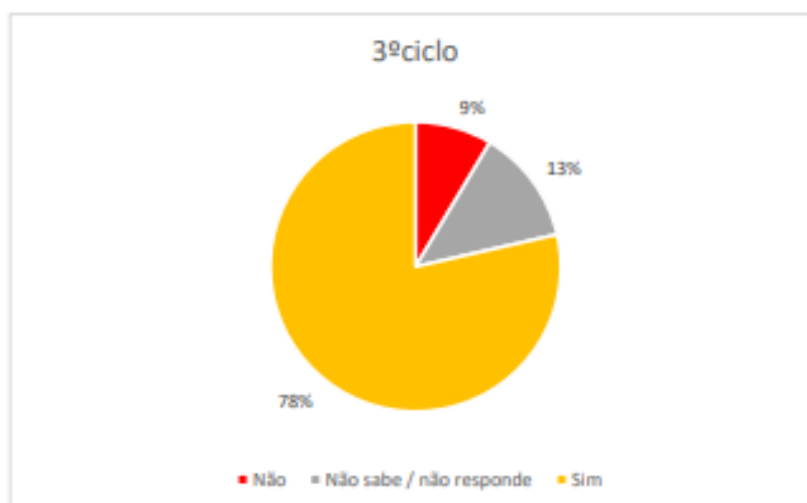
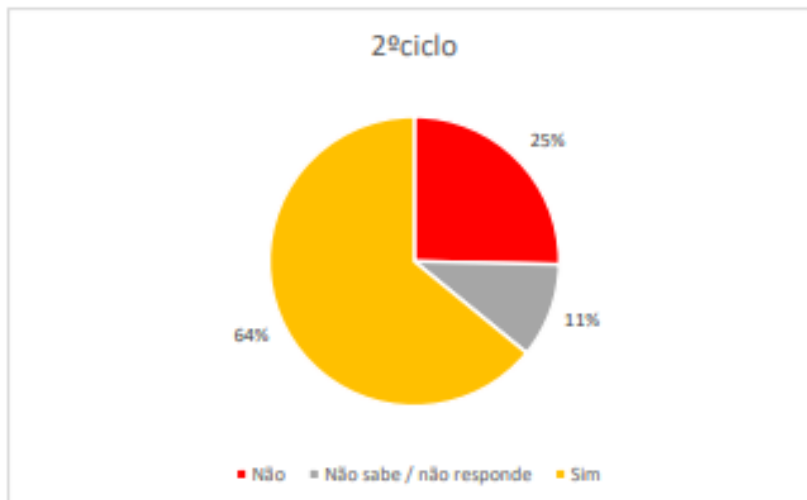
### 3º ciclo

Também no 3º ciclo as repostas negativas à última questão foram residuais. As observações colocadas no campo de fundamentação da escolha nesta questão foram apenas as seguintes:

6. "As propostas de trabalho semanal têm sido excessivas"
7. "O ensino online requer alguma destreza por parte dos alunos, e nem sempre conseguem acompanhar a matéria. É necessário um acompanhamento maior por parte dos Pais, que por sinal estão a trabalhar e não conseguem acompanhar todas as dificuldades dos filhos."

- **RELAÇÃO COM O DIRETOR DE TURMA**

O Diretor de Turma tem feito um acompanhamento próximo dos alunos e dos pais e encarregados de educação, informando e esclarecendo as dúvidas?



A resposta a esta questão apresenta uma enorme variabilidade por turma, aliás como seria de esperar, por estar estreitamente ligada à atuação individual de cada diretor de turma, e por isso os resultados são menos esclarecedores quando olhados por ciclos. Não obstante, é possível

estabelecer um padrão a partir das respostas dos encarregados de educação que permitem identificar problemas concretos e algumas boas práticas.

### 2º ciclo

Ainda que os números indiquem uma maioria favorável à prestação dos DT de 5º e 6º ano, há uma expressiva nota de desagrado relativamente a alguns Diretores de Turma, estando perfeitamente identificadas as turmas com maior empatia com o DT e aquelas em que os problemas se sobrepõem.

As principais críticas incidem sobre:

1. a inexistência de um contacto (email ou telefone),
2. a inexistência de informação regular com os encarregados de educação,
3. a inexistência de resposta a perguntas e dúvidas colocadas pelos pais,
4. de não terem existido nem estarem previstas reuniões com os encarregados de educação
5. a inexistência de momentos síncronos de turma (mas apenas relativos à disciplina leccionada pela DT), além da recorrente queixa por serem quinzenais.

“Apenas fala com os alunos sobre a disciplina que lecciona. Quanto ao acompanhamento aos pais, não tem havido qualquer feedback desde o início do ensino à distância.”

“Sabendo que as aulas são apenas de esclarecimento de dúvidas com frequência quinzenal, a DT deveria prestar mais apoio às crianças. Além disso tem pouca interação com os pais, não responde aos emails enviados.”

“Não especificamente aos pais. Nada sabemos além do que os filhos contam.”

“O diretor de turma não realizou nenhuma reunião de pais (videoconferência) nem enviou nenhum email de forma a ter feedback dos pais sobre este modo de aprendizagem. A habitual reunião trimestral não se realizou.”

### 3º ciclo

Neste ciclo são menos expressivas e contundentes as respostas negativas dos encarregados de educação. É evidente, no universo das respostas dadas, o agrado com a prestação dos DT. É também notório o fomento de uma maior proximidade dos DT com os alunos e encarregados de educação, a par de uma menor necessidade de intervenção destes por se tratarem de crianças com maior autonomia.

“Reuniões em zoom, e muita Comunicação com os alunos nas aulas síncronas ”

“Perguntando se todos os alunos têm acesso a todas as tarefas e materiais.”



## Principais conclusões

O inquérito que esteve na base deste relatório, foi feito já na quarta semana de implementação do PED. O questionário propunha-se, e cremos ter sido cumprido esse objetivo, recolher dados que permitam monitorizar, do ponto de vista de alunos e encarregados de educação, os sucessos e as fragilidades do modelo de ensino à distância adotado pelo Agrupamento bem como dos meios escolhidos para esse fim.

É importante recordar que, no Plano de Ensino à Distância do [redacted] publicado em [redacted] e que foi dado a conhecer aos pais e encarregados de educação, são identificados três pilares:

- Todas as crianças e todos os alunos devem continuar a realizar aprendizagens e a desenvolver competências.
- As metodologias de ensino a distância deverão ser diversificadas, enquadradoras, propiciar a apresentação de exemplos e fomentar a autorreflexão, o trabalho autónomo e a entreaajuda.
- A mobilização dos alunos para as aprendizagens poderá passar pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que levem os alunos a mobilizar as aprendizagens de várias disciplinas.

Dos dados recolhidos e das observações deixadas pelos encarregados de educação que responderam ao inquérito, é notório que, apesar do esforço que é globalmente reconhecido aos professores, há um desfasamento entre objetivos e algumas das opções tomadas, muito em particular no que concerne ao 2º ciclo.

Os números são claros: a estratégia de ensino à distância adotada para o 2º ciclo não é compreendida pelos pais e encarregados de educação que a consideram desadequada.

Já a estratégia adotada para o 3º ciclo é bem aceite, ainda que haja algumas alterações de simples implementação que podem vir melhorar o que está já a ser feito.

Relativamente ao 2º ciclo, em primeiro lugar, dissémos já, a estratégia do PED não é compreendida pelo pais e encarregados de educação. Ou seja, não foi comunicado o porquê da opção por momentos síncronos quinzenais para cada uma das disciplinas, de serem apenas sessões de esclarecimento de dúvidas ignorando uma prática letiva de maior proximidade. Esta é a primeira questão que [redacted] faz e que gostaria de ver respondida:

1. Quais foram as razões de ordem pedagógica que estiveram subjacentes à escolha desta metodologia de aprendizagem para o 5º e 6º ano da Escola [redacted]

Constata-se sem exceção que os momentos síncronos são quinzenais por disciplina (e mesmo aí com falhas), ou seja, cada professor está com uma turma de 15 em 15 dias. O que quer dizer que, até ao final do ano letivo (considerando o seu termo no final de junho) terão 5 ou 6 sessões com cada professor. O que, pensando em disciplinas em que existia já um enorme défice, como a matemática, é manifestamente desadequado.

É igualmente factual que durante esses escassos momentos, os professores apenas percorrem a turma questionando cada aluno sobre se executou os trabalhos e se teve dúvidas. Neste particular aspecto, esta metodologia, se assim a podemos classificar, revela-se débil porque:

- os alunos acumularam já pelo menos duas semanas de trabalho sozinhos
- a maioria das vezes não há dúvidas, porque a maturidade destas crianças não é consentânea com esta forma de trabalho, própria do ensino universitário.
- E ainda que metade dos alunos colocasse dúvidas, não haveria tempo para serem respondidas.

consolidação de “saberes”. São crianças que necessitam de um acompanhamento mais próximo e frequente dos professores, de um equilíbrio entre o estudo acompanhado e o estudo autónomo (que em muitos casos tem significado estudar sozinhos ou não estudar).

Esta desadequação é tanto mais evidente nos casos de famílias com educandos no 2º e no 3º ciclo, que, dentro da mesma escola, tem regimes de aprendizagem radicalmente distintos.

Note-se que a maioria dos inquiridos, quer do 2.º quer do 3º ciclo considera importante a existências destes momentos síncronos pelo menos para que seja mantida alguma ligação à escola e à implementação de uma rotina diária nos alunos. São momentos importantes.

É sobre a sua frequência e conteúdo que se lança a crítica:

- Para o 2º ciclo, que deveriam ser mais frequentes (pelo menos uma vez por semana para cada disciplina) e com prática letiva (de resolução de exercícios, de leitura conjunta, etc);

- Para o 3º ciclo, que poderiam ser mais dinâmicas e motivadoras.

✓ Uma das sugestões é que passem a ser semanais, por cada disciplina, sendo uma sessão para a transmissão de conteúdos e outra para trabalho prático de esclarecimento de dúvidas.

Há também uma recorrente queixa, no 2º ciclo, relativamente a disciplinas como matemática e português, em algumas turmas já deficitárias antes do confinamento, e que se esperaria pelo menos manterem esse reforço. De facto, a distribuição das sessões síncronas foi feita por número de disciplinas e não pelos tempos letivos de cada disciplina. Isto é, no 6º ano matemática ou português estavam afetos 5 (cinco) tempo letivos; já a inglês ou HGP apenas 3 (três). Agora as sessões síncronas são iguais para todas as disciplinas. Mais grave ainda quando estavam consagrados no horário aulas de reforço aos alunos com maior dificuldade que agora simplesmente não existem. Coloca-se aqui uma outra pergunta que exige urgente resposta:

2. Porque não foram consideradas aulas síncronas em função dos tempos letivos?

e

3. Porque não foi considerada, em sessão síncrona, o apoio ao estudo (AE) constante do horário de cada turma?



Alguns dos inquiridos do 2º ciclo manifestam a sua perplexidade perante esta situação, dizendo não conseguir compreender como os professores afetos a cada turma não têm incluídos no planeamento semanal tempos letivos síncronos para apoio a alunos com dificuldades identificadas, uma vez que isso faz parte do seu horário em tempos normais e agora nem estão a leccionar presencialmente.

A perceção dos pais e encarregados de educação relativamente à implementação do PED no 7º, 8º e 9º anos é, genericamente, de resultado positivo.

A apreciação relativamente aos momentos síncronos é a da sua utilidade enquanto momento de partilha e de rotina, mas também com verdadeiras aulas em que são transmitidos conteúdos, revelando alguma articulação com o desenvolvimento do trabalho autónomo.

Há, no entanto, a perceção de um espaço de melhoria no que toca à comunicação. As sessões poderiam ser melhoradas com formas de ensino mais dinâmicas e outros recursos que alternassem com a mera exposição oral. Os pais e encarregados de educação reconhecem genericamente, neste ciclo, o esforço e melhoria progressiva dos professores, em procurar motivar os seus alunos, observando até que será da maior importância estes professores serem eles próprios capacitados com novas aprendizagens de ensino à distância.

A maior preocupação prende-se com os trabalhos e tarefas no estudo autónomo, que consideram ter uma carga demasiado excessiva.

✓ É importante obter um equilíbrio entre o trabalho autónomo do aluno e os momentos de aprendizagem síncrona. Os planos de trabalho devem procurar espelhar os pilares do PED, procurando a interdisciplinaridade e não sobrecarregando o aluno com uma carga semanal excessiva por disciplina.

É notória, em certas turmas do 5º e 6º anos, a inexistência de uma comunicação eficaz entre o diretor de turma e os pais e encarregados de educação. Alguns relatos são particularmente preocupantes no sentido de não haver meio de contacto com o DT ou de este não reponder ao que lhe é solicitado. Os inquiridos foram particularmente incisivos no facto de não terem existido reuniões (online) nem estarem previstas. Alguns diretores de turma informaram porque não têm indicação da Direção para o fazerem.

#### 4. Porque não foram consideradas importantes e necessárias as reuniões de pais?

Há, da parte de pais e encarregados de educação, uma notória inquietação por ser imposto um modelo de ensino à distância, em particular no 2º ciclo em que os alunos têm menor autonomia, que obriga a uma permanente atenção e presença de um pai ou encarregado de educação no acompanhamento do estudo, mas depois serem deixados à sua sorte, sem feedback ou outro acompanhamento por parte da escola. Para estas turmas em que a prestação do DT falha, pelo menos para com os encarregados de educação, estes sentem que estão a ser convocados a tarefas antes adstritas aos professores, que muitas vezes que não conseguem ou não sabem fazer, e não têm apoio naquele que deveria ser o elemento de contacto com a escola. Os números demonstram não se tratar da maioria, mas são casos identificados e que merecem a devida atenção por parte do Direção.

✓ É muito importante o estabelecimento de um canal de comunicação com alunos e pais. Os Diretores de Turma devem promover a comunicação periódica, regular e bilateral com pais e encarregados de educação, recolhendo feedback de dificuldades e dando informação sobre a progressão dos seus educandos.

Os diretores de turma que merecem os maiores elogios por parte de pais e encarregados de educação são aqueles que motiva e encorajam os seus alunos à realização das tarefas propostas, que estão disponíveis para ouvir as suas opiniões e também aqueles que mantêm com os encarregados de educação canais de comunicação e proximidade.

É importante que DT solicite feedback aos alunos sobre a carga de trabalho, o seu estado emocional e as suas preferências e ritmos de aprendizagem. De notar que, já após a conclusão do inquérito, chegou ao conhecimento da [REDACTED] um questionário feito por um professor do 6º ano aos alunos neste sentido, o que consideramos uma boa prática e que deveria ser replicada.

✓ É importante que os diretores de turma fixem um horário de atendimento online aos encarregados de educação à semelhança do que ocorreria numa situação de normalidade.

Nas diversas respostas apresentadas foi também identificado que subsistem ainda algumas dificuldades no acesso dos alunos a equipamentos que permitam a realização das tarefas propostas, bem como quebras nas ligações ou dificuldades de aceder a alguns conteúdos e sites. Perguntamos também se:

5. Há um levantamento atualizado destas dificuldades junto dos alunos? que problemas subsistem?

Recordamos, a este propósito, que a [redacted] levou a cabo uma campanha de angariação de fundos para colmatar a falta de 7 Tablets na Escola [redacted] com dinheiro proveniente das contribuições dos pais e encarregados de educação e dos seu próprios fundos. Estes tablets colmatavam apenas uma parte das necessidades.

Uma última consideração, agora sobre o PED. Está prevista a monitorização quinzenal do PED, mas esta consagra uma única fonte de informação: a dos professores, e desconsidera uma das partes mais relevantes no processo de aprendizagem que são os alunos. Entendemos que esta não é uma forma monitorização eficaz do PED, sendo um elemento tão impactante na vida dos professores, dos alunos e das suas famílias. Para que a monitorização forneça dados eficazes para a melhoria do plano tem de ter inputs dos seus atores, dos elementos que compõem o Plano e para quem ele é feito:

Em todo o caso, é da maior importância a divulgação dos dados já recolhidos pelo agrupamento, e o seu confronto com os resultados obtidos no presente inquérito. Instamos, de resto, o Agrupamento a que os divulge com regularidade à comunidade escolar, como sinal de transparência e de empenho em obter os melhores resultados no que ao PED diz respeito.

É importante, uma vez mais e não podemos deixar de apelar ao Agrupamento neste sentido, que, em cada momento, mas muito em particular neste difícil momento que atravessamos, que a comunicação da escola com alunos e encarregados de educação exista, seja fluida e seja esclarecedora.

A [redacted] não pode deixar de reconhecer o enorme esforço do agrupamento em implementar este PED num tão curto espaço de tempo. É o esforço e empenho dos professores em torná-lo possível e acessível.

É numa perspectiva de permanente parceria que nos colocamos, procurando contribuir de forma positiva para encontrar soluções, em particular neste momento de enormes incertezas, dúvidas, ansiedades. É ainda mais importante que trabalhemos agora em rede, de todos e para todos, estabelecendo uma verdadeira comunidade educativa de excelência nesta que é a nossa escola, a Eugénio dos Santos.

É muito importante, não permitir que este terrível momento venha potenciar o agravamento de desigualdades já existentes nem deixar graves lacunas na formação destas crianças. É pelo menos o nosso dever atuar de forma a não permitir que deliberadamente isso aconteça. É com este objetivo que nos colocamos ao lado do agrupamento de escolas Rainha D. Leonor e em concreto da histórica Escola Eugénio dos Santos na procura de soluções.



## SUGESTÕES DE MELHORIA

1. As aulas síncronas devem ser feitas em função dos tempos letivos das disciplinas, reforçando as atuais aulas síncronas para matemática e português.

Ex: 5º e 6º anos

Disciplina	Tempos letivos presenciais (minutos)	Tempos letivos síncronos (minutos)	Tempos letivos assíncronos (minutos)
Português	90 + 90 + 90	90	90 + 90
Matemática	90 + 90 + 90	90	90 + 90
Inglês	45 + 90	45	90
História e Geografia de Portugal	45 + 90	45	90
Cidadania e Desenvolvimento (ou TIC)	45	45	0
Ciências Naturais	45 + 90	45	90
Educação Visual	45 + 90	45	90
Educação Tecnológica	45 + 90	45	90
Educação Musical	45 + 90	45	90
Educação Física	45 + 90	45	90
Apoio ao Estudo	45 + 45	45	45

2. As aulas síncronas do 2º ciclo devem incluir a prática letiva com a transmissão de conteúdos, numa sessão, e a resolução de exercícios na sessão imediatamente seguinte, como forma de validar a aprendizagem efetiva da matéria.

3. As aulas de apoio ao estudo devem ser retomadas, observando grupos mais pequenos de alunos para um trabalho mais efetivo.

4. Deve ser promovida a criação de diferentes tipos de atividades motivadoras e de avaliação: testes, trabalhos, fóruns de discussão, problemas, análise de texto/casos, tarefas colaborativas, dando cumprimento ao estabelecido no Plano de Ensino à Distância do Agrupamento.

5. O diretor de turma deve estabelecer um momento síncrono para a turma como se encontrava estabelecido em regime presencial, para o 2º e 3º ciclos. Sugere-se que nesse momento as atividades propostas promovam um espaço de interação e de convívio, o trabalho do grupo e quebrando o isolamento em que os alunos se encontram –por exemplo, partilha das suas experiências, projetos, trabalhos ou com atividades lúdica, jogos que possam ser executados online.

6. Nas sessões síncronas ou através de questionários os alunos devem ser auscultados relativamente à carga de trabalho que é proposta, ao seu estado emocional e às suas preferências e ritmos de aprendizagem.

7. Os diretores de turma deverão estabelecer um horário de atendimento semanal para pais e encarregados de educação, através de video-conferência.

8. Devem ser realizadas reuniões de pais e encarregados de educação.

## **Anexo 2**

### **Relatório Final da Equipa de Monitorização do Plano de Ensino à Distância do Agrupamento**

O presente documento foi submetido a uma revisão para omissão dos dados suscetíveis de identificar o agrupamento e a escola do estudo.

# **Relatório final**

**Ano Letivo 2019/20**

## Índice

Introdução	3
I - Análise ao levantamento dos alunos sem meios informáticos e disponibilização dos mesmos	5
II - Análise global das Grelhas de Aferição do Cumprimento das Tarefas	6
Procedimentos	6
Estrutura	6
Análise dos dados das Tabelas Resumo da Monitorização	7
III- Análise dos questionários de monitorização do Plano E@D - alunos, pais/EE e docentes	10
Procedimentos	10
1. Questionário de monitorização do Plano E@D dirigido aos Alunos	11
2. Questionário de monitorização do Plano E@D dirigido aos pais/Encarregados de Educação	14
3. Questionário de monitorização do Plano E@D dirigido aos docentes	16
IV - Sugestões e propostas de melhoria para o Plano E@D	17
V - Considerações finais	18
Anexos	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Anexo 1 - Tabelas Resumo da Monitorização	19

## Introdução

A declaração de pandemia pela Organização Mundial de Saúde e a entrada do vírus SARS- Cov-2 em Portugal alteraram os nossos costumes e a organização escolar previstas no início do ano letivo. De um dia para o outro tivemos de mudar de um ensino presencial para um ensino a distância.

O Roteiro para a implementação do Plano Ensino a Distância (E@D), publicado pela Direção-Geral da Educação (DGE/MEC), apresenta-nos “8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas” e, entre eles, “Acompanhar e monitorizar” com opção de indicadores de qualidade e de quantidade.

A Equipa de Monitorização, criada no nosso Agrupamento, ao abrigo do Plano de Ensino à Distância (Plano E@D), teve como atribuição:

- a) Acompanhar e monitorizar a inclusão de todos os alunos, recolhendo informações sobre a existência de contactos diários;
- b) Registrar os mecanismos de apoio a alunos sem computador e ligação à internet que foram implementados;
- c) Registrar a disponibilização dos meios tecnológicos;
- d) Apurar a taxa de concretização das tarefas propostas pelos professores; e
- e) Recolher sugestões de melhoria do plano junto de alunos, docentes e encarregados de educação.

Com a colaboração e o envolvimento da comunidade educativa, a Equipa de Monitorização optou por indicadores que aferisse os meios tecnológicos de que os alunos dispunham e a disponibilização e o apoio ao desenvolvimento de competências digitais dos alunos aos meios tecnológicos de E@D, a taxa de concretização das tarefas propostas pelos professores, bem como o grau de satisfação dos docentes, dos alunos e dos pais/EE, numa recolha diferenciada, a todos estes intervenientes, por meio do preenchimento de grelhas de aferição do cumprimento de tarefas dos alunos (através de consulta quinzenal aos docentes), e no apuramento do grau de satisfação junto dos alunos, dos encarregados de educação e dos docentes (através de questionários anónimos e acessíveis, com recolha de sugestões de melhoria ao Plano E@D).

Todo o levantamento de dados, realizado junto da comunidade escolar, respeitou a confidencialidade de participação, permitindo avaliar o grau de eficácia de aplicação do Plano E@D, de forma qualitativa e quantitativa, fornecendo-nos dados para a (re)definição e



aprimoramento de estratégias de um ensino a distância em situação socioeducativa incomparável como a que vivemos atualmente.

O presente relatório contém três partes: a primeira parte relativa ao levantamento dos alunos sem computador e Internet, a segunda parte relativa à análise global dos dados preenchidos nas *Grelhas de Aferição do Cumprimento das Tarefas* pelos docentes de todo o Agrupamento durante o 3º Período, e a terceira parte relativa à análise do grau de satisfação apresentados nos questionários aos alunos, aos encarregados de educação e aos docentes.

## **I - Análise ao levantamento dos alunos sem meios informáticos e disponibilização dos mesmos**

Quando foi decretado o encerramento das escolas a Direção do Agrupamento construiu um questionário que foi enviado aos Professores Titulares e aos Diretores de Turma com o objetivo de fazer o levantamento dos alunos sem meios tecnológicos para acompanhar as atividades letivas. Na sequência desse levantamento foram sendo disponibilizados computadores e tablets existentes nas várias escolas do agrupamento, adquiridos durante o confinamento e cedidos pela Associação de Pais e Encarregados de Educação

Foram emprestados os seguintes computadores/tablets: 1º Ciclo - 30; 2º Ciclo - 8; 3º Ciclo - 18; Secundário 12.

Foram ainda disponibilizados computadores/tablets a mais 7 alunos do 2º Ciclo e 3 do Secundário, que não chegaram a ser levantados ou foram devolvidos antes do término do período letivo.

## II - Análise global das Grelhas de Aferição do Cumprimento das Tarefas

### Procedimentos

De forma a fazer um levantamento das necessidades dos alunos, em particular a disponibilização de meios tecnológicos, e com o objetivo de garantir que todos os alunos seriam acompanhados e que continuariam a aprender, coube às escolas definir um Plano E@D, tendo por base um conjunto de etapas, em que uma delas seria a formulação de um Plano de Monitorização e de Avaliação.

O Agrupamento de Escolas decidiu assim elaborar uma grelha - *Grelha de Aferição do Cumprimento das Tarefas* -, com recurso às potencialidades do Google Sheets, como ajuda e complemento, de uma forma universal, ao trabalho específico de acompanhamento dos professores de cada turma. Esta grelha, resultado de uma parceria entre a Equipa de Monitorização e a Coordenação dos Diretores de Turma, foi disponibilizada nos *e-mails* institucionais dos Educadores de Infância, Docentes Titulares de Turma e dos Diretores de Turma, que de seguida partilharam o documento com todos os docentes das suas turmas para que a preenchessem quinzenalmente no campo da(s) sua(s) disciplina(s). Deste modo, cada turma teve o seu espaço de registo, durante o confinamento, sendo a mesma partilhada com a Equipa de Monitorização, até quarta-feira da semana seguinte ao término de cada quinzena, para que fosse cumprido o acompanhamento dos alunos na sua ligação à escola.

A Equipa de Monitorização, também quinzenalmente, elaborou tabelas resumo, de acordo com a informação que constava nas grelhas de aferição de cada turma e partilhou com os órgãos de gestão do agrupamento.

A partilha e colaboração dos Diretores de Turma e Professores Titulares, bem como de todos os professores, da informação que dispunham foi muito importantes porque permitiu também avaliar, ao longo do 3º Período, o grau de motivação para a realização das tarefas propostas pelos professores e identificar alguma situação de isolamento dos alunos.

### Estrutura

As *Grelhas de Aferição do Cumprimento das Tarefas*, partilhadas como documentos do Google Sheets, eram preenchidas por todos os professores da turma na área da sua disciplina, clicando nas opções que melhor traduziam a situação de cada aluno para cada quinzena.

Estes documentos continham, numa primeira folha, os dados da turma, a forma de participação (Classroom, Portfólio, Não Participa) e observações (neste campo eram identificados pelos

professores da turma, entre outros aspetos que consideravam importantes, os constrangimentos que impossibilitavam o acompanhamento pelos alunos do ensino à distância).

As cinco folhas seguintes eram relativas às 5 quinzenas, tempo de duração do 3º Período, onde constavam as disciplinas e para cada uma delas o grau de concretização das tarefas propostas pelo docente (CT-cumpriu totalmente, CM-cumpriu minimamente, NC-não cumpriu); o motivo da não concretização (Acesso limitado ao computador, Dificuldades c/ recursos digitais, Sem manual / livro de fichas, Falta de empenho) e a assiduidade nas aulas síncronas (Total, 1 Falta, Ausente).

### **Análise dos dados das Tabelas Resumo da Monitorização**

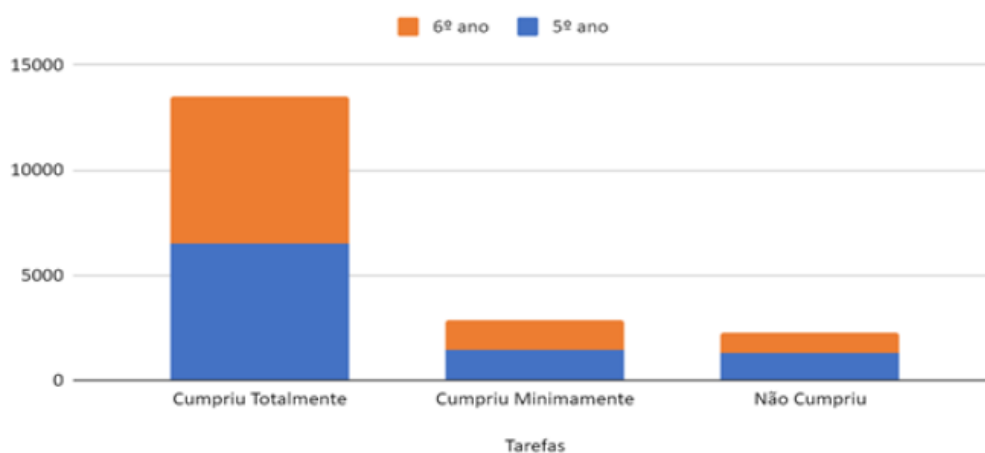
A existência de alguns constrangimentos no registo e partilha das Grelhas de Aferição do Cumprimento das Tarefas; a diferença no número de turmas para cada ano de escolaridade do 3º Ciclo da EB e ES e nas três escola do 1º ciclo; o facto do número de alunos por turma também não ser o mesmo para todos os anos de escolaridade, não garantiram as mesmas condições nas 5 quinzenas do 3º Período não nos permitindo, assim, fazer uma análise comparativa completa.

A primeira análise das Grelhas de Aferição do Cumprimento das Tarefas permitiu-nos perceber de que forma os alunos iriam participar no E@D: quantos não poderiam participar; quantos iriam elaborar um portefólio; e o número de alunos que iria acompanhar as tarefas propostas e as sessões síncronas a partir do Classroom.

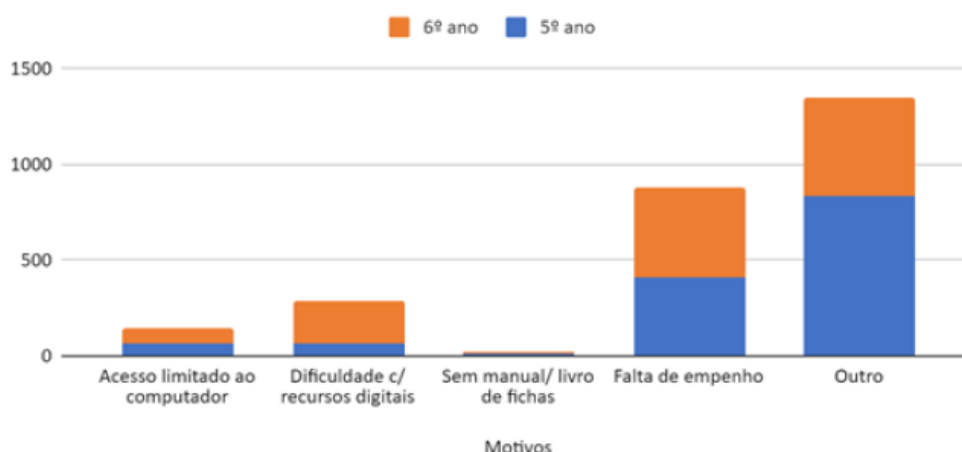
A tabela que se segue contém esses números (com a frequência absoluta do número de registos), resultado desse levantamento para todos os ciclos e anos de escolaridade: Jardim Infantil, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário.

#### **2º Ciclo**

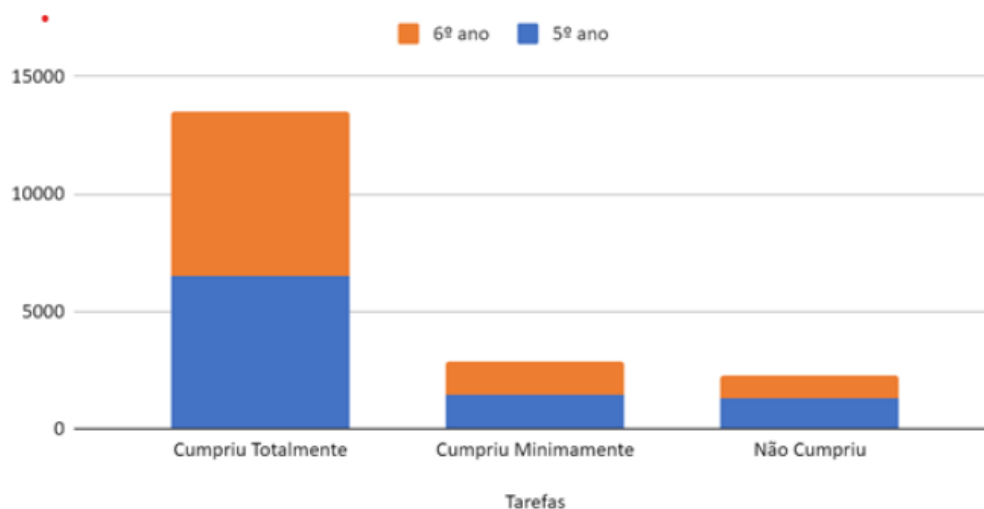
No 5º ano a taxa de concretização total das tarefas foi 70,3%, sem grandes oscilações ao longo das 5 quinzenas e 74,7% no 6º ano, com uma descida de valores da 1ª quinzena para a 3ª quinzena seguida de subida até à última quinzena.



O motivo mais assinalado para o não cumprimento das tarefas propostas no 5º ano foi *Outro*, 60,2% do total e *falta de empenho* com 29,7%. No caso do 6º ano os mesmos motivos são os mais assinalados, mas com pouca diferença entre si, 39,6% para *outro motivo* e 29,7% para *falta de empenho*. É de assinalar para o 6º ano um terceiro motivo referente a *dificuldade com recursos digitais* com 17,4%.

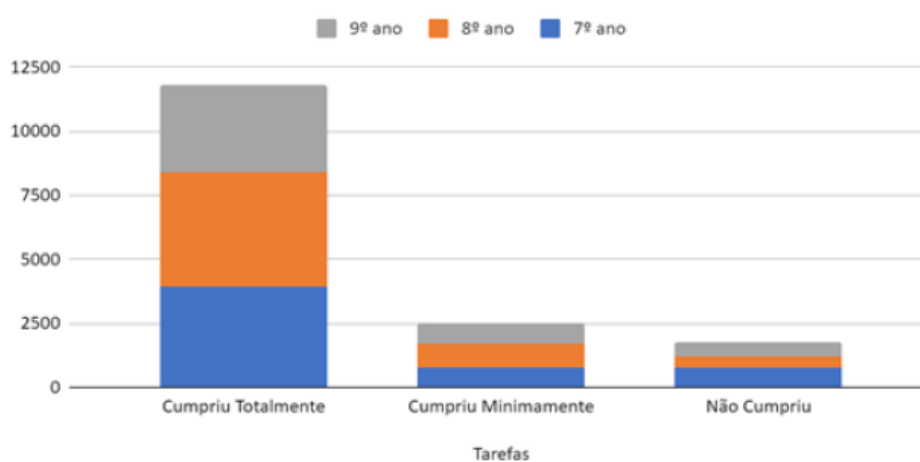


A taxa relativa à assiduidade total foi 86,3% no 5º ano e 89,7% no 6º ano, sem oscilações significativas ao longo das 5 quinzenas para ambos os anos. A ausência foi de 9,4% e 5,7%, respetivamente.

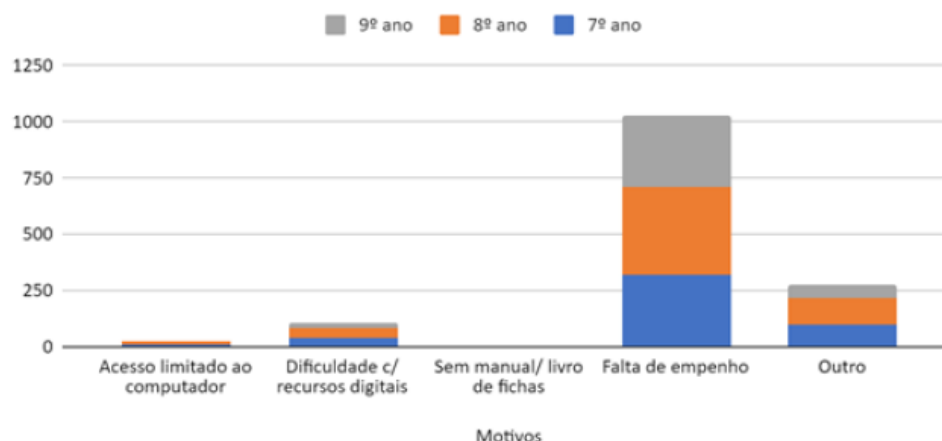


### 3º Ciclo

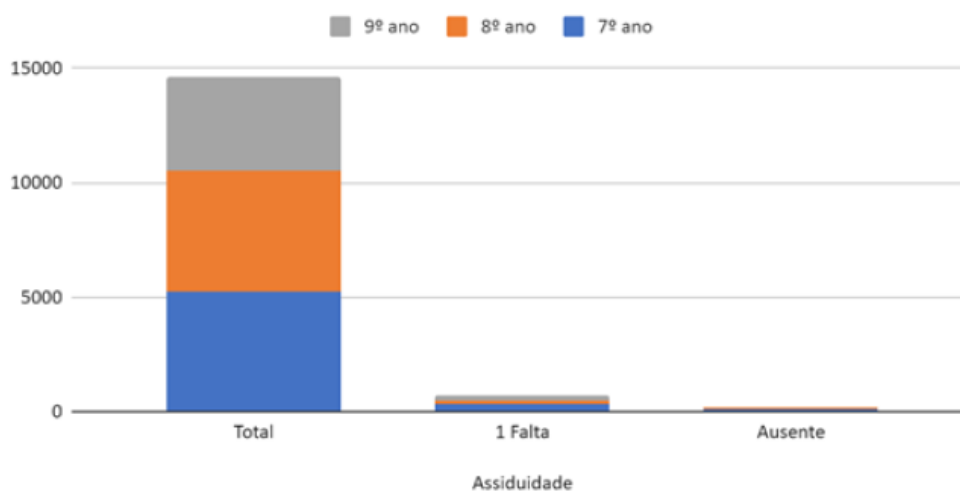
Verifica-se para os três anos de escolaridade, 7º, 8º e 9º anos, na Escola Básica, uma taxa de concretização das tarefas propostas de 72,2%, 76,1% e 72,0%, respetivamente, com pequenas oscilações ao longo das 5 quinzenas.



O principal motivo assinalado nas tabelas para a não concretização total das tarefas propostas é comum aos três anos e prende-se com a *falta de empenho*, 66,8%, 69,4% e 79,3%, respetivamente, seguido de *outro motivo* e *dificuldade com recursos digitais*.



A taxa relativa à assiduidade total foi 92,4%, 95,9%, 95,4% para 7º, 8º e 9º anos, respetivamente, com o valor mais baixo registado, para os três anos, na 5ª quinzena.



### III- Análise dos questionários de monitorização do Plano E@D - alunos, pais/EE e docentes

#### Procedimentos

Este relatório pretende compreender e explicar o impacto que teve o Plano E@D nas vidas de todos os intervenientes desta comunidade escolar.

Para que tal fosse possível procedeu-se à disponibilização, na Internet, de questionários do Google Forms a partir dos *e-mails* institucionais de cada aluno e professor. O levantamento das respostas encontra-se no **Anexo 2**.

O questionário dirigido aos alunos do Agrupamento de Escolas que frequentam o 1ºCiclo, 2ºCiclo, 3ºCiclo e Secundário teve como principais objetivos avaliar a perceção dos alunos sobre a implementação do Plano de Ensino à Distância (Plano E@D), assim como recolher sugestões de melhoria do Plano E@D numa fase em que, pelo tempo já decorrido desde a sua implementação, poderá ser feita uma análise mais concreta dos pontos fortes e dos pontos fracos que ajudará na redefinição de metodologias mais eficazes para o próximo ano letivo. Foi pedida a colaboração dos Encarregados de Educação nas respostas ao questionário, dada a idade dos alunos do 1º Ciclo, pelo que a análise deste questionário em particular, será englobada na análise do questionário dirigido aos Encarregados de Educação do 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário.

O questionário dirigido aos Encarregados de Educação dos alunos do Agrupamento que frequentam o 2ºCiclo, 3ºCiclo e Secundário, foi facultado através da Plataforma Classroom dos seus educandos, de forma a garantir a possibilidade de alguns Encarregados de Educação com mais do que um educando, poderem preencher mais do que um questionário de acordo com as especificidades e experiências vividas por cada um. O objetivo foi avaliar a perceção dos Encarregados de Educação sobre a implementação do Plano de Ensino à Distância (Plano E@D) nas escolas EB e ES, assim como recolher sugestões de melhoria do Plano E@D.

Também foi disponibilizado, nos *emails* institucionais, um questionário a todos os docentes do Agrupamento.

De uma forma geral não foram registados constrangimentos na administração dos questionários e tanto os alunos, Encarregados de Educação e docentes demonstraram uma atitude de colaboração e compreensão do objetivo comum que foi contribuir para uma melhoria do Plano E@D. Contando com a experiência, reflexão e perceção da eficácia do plano por todos os intervenientes, pretende-se olhar para o futuro próximo de uma forma mais tranquila e se possível mais controlada, sem surpresas inesperadas, para que juntos se trabalhe nas decisões a tomar e conseqüentemente produzir melhores resultados e também satisfação individual.

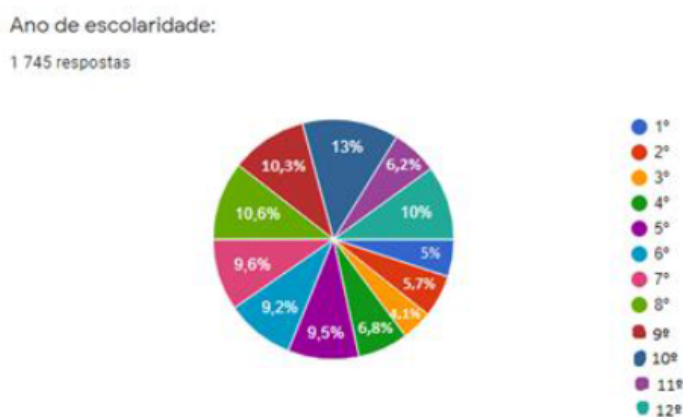
## **1. Questionário de monitorização do Plano E@D dirigido aos Alunos**

Há um total de 2921 alunos que frequentam o Agrupamento de Escolas.



As questões formuladas e analisadas incidiram sobre os meios de comunicação e meios informáticos utilizados, Planos Semanais, tarefas pedidas e *feedback* das tarefas realizadas, sessões síncronas, tempo de trabalho escolar e tempo para outras atividades e sugestões de melhoria do Plano E@D.

Obtivemos 1745 respostas a este questionário cuja distribuição por todos os anos letivos foi a seguinte:



A maioria dos alunos que responderam a este questionário utilizou o computador no E@D (89,6%). 63,7% dispunha sempre de meios tecnológicos e 34% quase sempre.

A percentagem de alunos que refere não ter utilizado os meios tecnológicos antes do E@D é baixa (22,4%).

A maior parte dos alunos diz que não sentiu dificuldades ou sentiu mais no início, no entanto a maioria dos alunos (71%) refere que necessitou de apoio em casa, mesmo alunos do secundário.

As tarefas semanais, de uma forma geral, foram de compreensão fácil e 40,6% considerou que estas foram adequadas à carga horária de cada disciplina.

Comparando o número de horas utilizado nas tarefas escolares 48,5% considera que trabalhou mais, 24,4% o mesmo e 27,1% menos, no entanto apenas 19,8% dos alunos refere que trabalhou mais de 5h, média diária, referindo a maioria (56,2%) que trabalhou entre 3h a 5h - horário médio da escola. Ou seja, o facto das tarefas escolares terem sido, na sua maioria pesquisas, trabalhos, estudo individual deu, à maioria dos alunos, a sensação de que neste período tinham trabalhado mais que no ensino na escola o que se reflete também na resposta à pergunta “no dia a dia realizei as tarefas e ainda tive tempo para outras atividades” uma vez que apenas discordaram desta afirmação 21,3% dos alunos.

A grande maioria dos alunos concorda com a importância das sessões síncronas. Os aspetos menos positivos das sessões prendem-se com a maior dificuldade na aprendizagem, perturbações na rede, dificuldades em expor/esclarecer dúvidas e haver pouco tempo para algumas disciplinas.

A maioria dos alunos disse ter gostado de fazer as tarefas escolares através das tecnologias digitais.

De uma forma geral os alunos, de todos os ciclos, disseram que as tarefas pedidas na maior parte das disciplinas foram fáceis ou mesmo muito fáceis. No 2º ciclo nas disciplinas de Matemática, EV, ET, HGP e Música embora a maioria diga que as tarefas foram fáceis já há mais alunos a referirem a dificuldade das tarefas; o mesmo acontece nas disciplinas de Matemática e EV no 3º ciclo; Português e Biologia e Geologia em Ciências e Tecnologias; Português, História A, Filosofia e Matemática Aplicada às Ciências Sociais em Línguas e Humanidades; Português, Matemática e Aplicações Informáticas nas Ciências Socioeconómicas; Oficina Multimédia nas Artes Visuais; Português, Matemática, Física e Química A, Arquitetura de Computadores e Programação no Curso Profissional. Em Matemática A, Física e Química A no curso de Ciências e Tecnologias; Filosofia e Economia A em Ciências Socioeconómicas; Desenho A, Geometria Descritiva e Oficina de Artes no curso de Artes Visuais, a maior parte dos alunos diz que as tarefas foram difíceis ou muito difíceis.

Relativamente ao *feedback* dado pelos professores a maioria dos alunos diz que os professores foram dando sempre ou quase sempre *feedback* das tarefas realizadas. No 2º ciclo a percentagem de alunos que referiu que nem sempre tinha recebido *feedback* nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica foi maior apesar de não superar o número de alunos que diz ter recebido *feedback*. Na disciplina de Educação Musical há mais alunos a colocar a cruz no nunca. No 3º ciclo muitos alunos assinalaram nem sempre nas disciplinas de Inglês e Ciências. Nas disciplinas de Francês, Formação Cívica e Oficina de Complemento Artístico a percentagem de alunos a assinalar nunca ou nem sempre foi superior. No curso de Ciências e Tecnologias realça-se negativamente a disciplinas de Matemática A, Física e Química A, Física, Química; Inglês no curso de Línguas e Humanidades e de Ciências Socioeconómicas e também Matemática A, Economia A, Geografia A, Sociologia e Psicologia B neste último curso. No curso de Artes Visuais foi a disciplina de Oficina de Artes e de Geometria Descritiva. No curso profissional muitos alunos disseram que nem sempre ou nunca receberam *feedback* na disciplina de Matemática.

Em todos os ciclos a maioria dos alunos considera que a frequência e a duração das sessões síncronas foi suficiente, no entanto em disciplinas como Português, Matemática, História e Geografia de Portugal, Cidadania e Desenvolvimento (no 2º ciclo), Física e Química A, História A, Arquitetura de Computadores, Sistemas Operativos e Programação já há um número considerável de alunos que diz terem sido insuficientes. A Matemática A, nas Ciências Socioeconómicas, a maioria dos alunos considerou que a frequência das sessões síncronas nesta disciplina foi insuficiente.

Em resposta às perguntas “Que disciplinas te estimularam mais no E@D” e “Em que disciplinas gostarias de ver melhorias” as respostas foram:

	<b>Mais estimularam</b>	<b>Gostaria de ver melhorias</b>
<b>1º ciclo</b>	Estudo do Meio e Matemática	Matemática e Português
<b>2º ciclo</b>	Ciências Naturais, Português e Inglês	Matemática, História e Geografia de Portugal, Educação Musical
<b>3º ciclo</b>	Física e Química, Inglês e Matemática	Matemática, Educação Visual e Português
<b>Ciências e Tecnologias</b>	Português, Matemática A e Filosofia	Matemática A, Física e Química A e Educação Física
<b>Línguas e Humanidades</b>	História A, Filosofia e Matemática Aplicada às Ciências Sociais	Português, Educação Física e História A
<b>Ciências Socioeconómicas</b>	Português, Matemática A e Filosofia	Matemática A, Português e Economia A
<b>Artes Visuais</b>	Desenho A, Inglês e Educação Física	Português, Desenho A e Oficina de Artes
<b>Curso Profissional</b>	Programação, Sistemas Informáticos e Arquitetura de Computadores	Português, Matemática e Programação

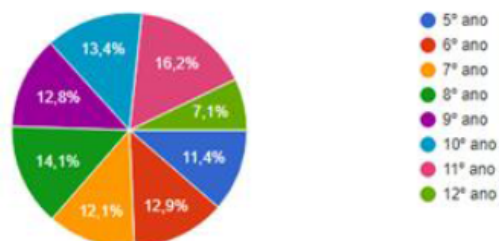
Como nota final, mas de grande importância para o próximo ano letivo independentemente do regime em que este ocorra realça-se, ainda, o facto de apenas 33,5% dos alunos dizer que o contacto com os colegas foi mais frequente, 39,8% dos alunos que responderam ao questionário afirmaram que o contacto com os colegas foi menos (389 alunos) ou muito menos (305 alunos).

## 2. Questionário de monitorização do Plano E@D dirigido aos pais/Encarregados de Educação

Responderam a este questionário 588 pais/encarregados de educação com a seguinte distribuição:

Ano de escolaridade do seu educando:

588 respostas



As questões formuladas incidiram sobre as sessões síncronas, tarefas semanais, acompanhamento do educando e sugestões de melhoria do Plano E@D.

A maioria (67, 5%) os pais/encarregados de educação que respondeu ao questionário considerou que a estratégia definida pelo Agrupamento para o E@D foi equilibrado, 10, 7% muito equilibrada, no lado oposto 18,7% considerou pouco equilibrada e 3,1% nada equilibrada.

Tal como os alunos os pais/encarregados de educação atribuíram uma grande importância às sessões síncronas sobretudo no que respeita à vertente psicológica e social mas também tendo em conta as aprendizagens.

53,6% considerou que a frequência das sessões síncronas não foi suficiente. Relativamente ao tempo das sessões síncronas houve uma grande divisão (47,6% para Não e 43,9% para Sim, 8,5% Sem opinião).

Embora 28,4% dos pais/encarregados de educação tenha dito que o seu educando não teve nenhuma dificuldade no cumprimento das tarefas 40,6% apresentaram dificuldades dado o excesso de tarefas; 27% na interpretação das tarefas; 21,3% pela instabilidade na ligação à internet; 12,1% devido à falta de espaço em casa para as diferentes aprendizagens, 9% indisponibilidade de equipamento informático e 7,5% por dificuldade na utilização de aplicações informáticas. Para além destas houve ainda quem tivesse referido dificuldades pelo facto de não ter sido lecionada matéria (especialmente no secundário) e falta de orientações claras sobre as tarefas (2º ciclo).

Tal como havia ficado claro no questionário preenchido pelos alunos, 48,1% dos encarregados de educação referiram que tiveram necessidade de disponibilizar um maior acompanhamento aos seus educandos (mesmo aos alunos do ensino secundário).

### 3. Questionário de monitorização do Plano E@D dirigido aos docentes

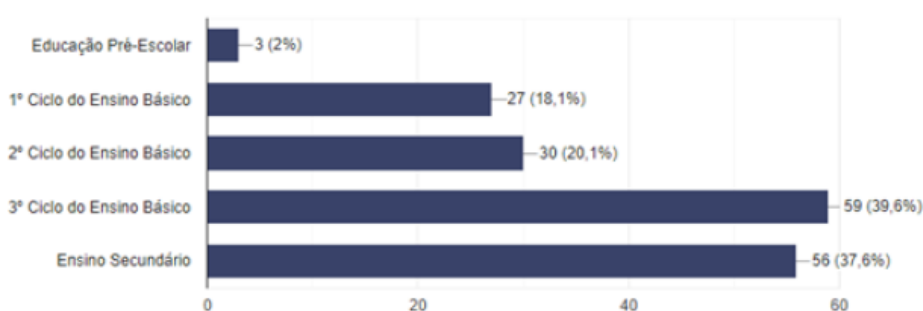
A recolha dos dados fez-se também através das respostas obtidas ao questionário e também aqui, para o tratamento estatístico e análise dos dados, foi utilizada a ferramenta Google Forms e Google Sheets.

As questões formuladas incidiram sobre dificuldades na execução do Plano E@D, sessões síncronas, os Planos de trabalho semanais e sugestões de melhoria do Plano E@D.

De um total de 235 docentes, foram recolhidas 149 respostas que permitiram entender, de uma forma mais específica, o impacto do Plano E@D no dia a dia e na ligação à escola.

Que ciclo(s) de ensino está a lecionar no presente ano letivo?

149 respostas



Perguntámos aos docentes quais é que tinham sido as dificuldades sentidas na execução do Plano E@D apenas 12,1% respondeu não ter tido dificuldades; 50,3% referiu o excesso de mensagens eletrónicas; 42,3% a dificuldade na conciliação das tarefas profissionais com as familiares; 34,9% lamentou o pouco tempo para a criação de materiais digitais; 30,9% referiu a dificuldade na utilização das aplicações informáticas e a mesma percentagem a ausência de um horário fixo de trabalho; 30,2% dos docentes lamentou o incremento das despesas; 29,5% a velocidade de ligação à Internet.

60,4% recorreu ao apoio de colegas para executar o Plano E@D; 57% ao tutorial enviado pelo Agrupamento 34,9% a tutoriais disponíveis na Internet.

Os suportes eletrónicos eleitos na comunicação com os alunos foram a Classroom; correio eletrónico e Hangouts/Meet. Os docentes do 1º ciclo e as educadoras de infância para além destas referidas anteriormente recorreram também ao telemóvel/telefone; Whatsapp e Zoom.

No mesmo sentido que os alunos e os pais/encarregados de educação também os professores atribuíram uma grande importância às sessões síncronas - 53% muito importantes e 40,3% importantes contra 5,4% pouco importantes e 1,3% nada importantes.

63,1% dos docentes considerou suficiente o tempo semanal destinado às sessões síncronas suficiente para a implementação dos processos ensino-aprendizagem planeados.

As questões ou exposições orais foram o processo de recolha de informação mais utilizado (63,8%); seguido dos trabalhos de pesquisa (55,7%); questões de aula (54,4%); testes - através do Google forms, Socrative, Kahoot ou outros (49,7%); portfólio (18,8%); relatórios (12,8%); outras formas de avaliação foram utilizadas por 32,9% dos docentes que responderam ao questionário.

#### **IV - Sugestões e propostas de melhoria para o Plano E@D**

Dentro do possível foi pensado e implementado, de forma provisória, um plano para o ensino a distância - Plano do E@D - que, com o esforço de todos, docentes, alunos e famílias, e com todas as vicissitudes, permitiu levar o 3º Período até ao fim. Mas é tempo de, de forma participativa, refletir para que as escolas possam tomar as tão esperadas decisões e procurarem estratégias para o futuro.

Assim ao analisar os resultados aos questionários para alunos, pais /EE e docentes, em particular as sugestões de melhoria para o Plano E@D, que se encontram no Anexo 3, a Equipa de Monitorização identificou um conjunto de aspetos, muitos deles transversais a todas as disciplinas e a todos os anos de escolaridade, que deve ser reformulado e melhorado com o intuito de ajudar a construir um Plano de E@D mais eficaz.

Se o E@D, no princípio e pela novidade, parecia ser muito estimulante, porque oferece de facto muitas possibilidades, com o passar das semanas, o cansaço associado a este tipo de ensino, em exclusividade, foi tomando proporções cada vez maiores por parte de todos, e percebe-se que houve, já nas últimas semanas, um certo nível de desmotivação dos alunos no acompanhamento, realização das tarefas e da assiduidade às sessões síncronas.

Os aspetos mais referenciados por esta comunidade escolar e a ter em conta na formulação de um possível Plano de E@D para o próximo ano letivo foram os seguintes:

- as sessões síncronas, para muito intervenientes, foram em número insuficiente e uma das propostas de melhoria sugerida é o aumento da frequência das mesmas e torná-las o mais próximo possível das aulas presenciais com lecionação e consolidação de novas matérias curriculares, esclarecimento de dúvidas e maior interação entre docentes e alunos. Para além das sessões com o grupo turma foi sugerido, principalmente no 1º ciclo, que se realizem sessões em pequenos grupos;

- generalização das sessões síncronas uma vez que estas não se realizaram nalgumas turmas ou disciplinas. No 1º ciclo foi sugerido o alargamento das sessões síncronas a outros docentes nomeadamente das Atividades de Enriquecimento Curricular;
- sessões mais frequentes para as disciplinas nucleares;
- definição clara de um conjunto de regras de funcionamento das sessões síncronas, uniformizado para todas as disciplinas, como a duração, a obrigatoriedade, ou não, da câmara ligada, possibilidade de desligar o som;
- melhor organização - acesso ao link para as videoconferências atempado e sempre no mesmo local e da mesma forma; linguagem do plano semanal adequada às idades dos alunos;
- evitar a atribuição de um número excessivo de tarefas semanais;
- maior diversificação no formato das tarefas propostas;
- maior articulação entre docentes de uma mesma turma, evitando, por exemplo, sobrecarga de tarefas e em conformidade com a carga letiva presencial de cada disciplina;
- devem ser pensados normativos que permitam definir limites mais claros entre o tempo de escola em casa e a vida familiar e de lazer. Evitar os horários após as 18 horas;
- a disponibilização de equipamento, ferramentas digitais, e acesso à Internet, deve ser transversal a alunos e docentes de forma a contribuir para uma igualdade de oportunidades;
- limitar as tarefas aos manuais ou ferramentas online - evitar a impressão ou scan dos trabalhos e a aquisição de materiais específicos como artes manuais;
- o apoio a alunos com mais dificuldades de aprendizagem foi apontado como deficitário e deverá ser melhor estruturado e contínuo;
- organização do Plano de forma a que os pais, sobretudo dos alunos do 1º ciclo, não tenham de estar tão presentes nem substituir os docentes no ensino - em particular nos primeiros anos de escolaridade em que as crianças ainda não dominam a técnica da leitura e da escrita;
- o reforço na formação dos docentes no ensino a distância e dos alunos nas aprendizagens com recurso às tecnologias digitais deve ser garantido. O pouco à vontade na utilização destas tecnologias por alguns foi apontado como gerador de alguma confusão não garantindo a compreensão e execução total das tarefas propostas e na visualização das sessões síncronas;
- maior *feedback* por parte dos docentes em relação às tarefas realizadas pelos alunos.

## V - Considerações finais

Há uns meses atrás ninguém esperaria que vivêssemos uma situação pandémica com todas as repercussões que temos vindo a sentir nas nossas vidas, tanto a nível profissional como pessoal, e em particular, na vida escolar dos alunos.

Quando confrontados com esta situação, a necessidade de medidas urgentes fez-se sentir e a falta de tempo para pensar e debater de uma forma mais aprofundada as adaptações a implementar, não ajudaram a encontrar o plano ideal para minimizar a probabilidade da ocorrência de danos nas diferentes aprendizagens. Nas escolas, a ação imediata tornou-se primordial, o ano letivo tinha que continuar e os alunos não podiam ficar para trás, reféns de uma situação que ninguém, muito menos eles, poderia controlar.

Se a situação relativa à pandemia pelo Covid-19 obrigar ao encerramento das escolas, para o próximo ano letivo, mesmo que por períodos menores e intercalados com o ensino presencial, a formulação e implementação de um Plano E@D devem ser acompanhadas de uma especial atenção às condições que representam fatores críticos e que possam condicionar o que se espera de uma boa intervenção, no interesse de toda a comunidade escolar. Aspetos como a organização, estrutura do Plano E@D, clareza nas atividades previstas e definição do que se espera de todos (alunos, pais /EE, e professores), devem ser repensados, bem como a coordenação de esforços colaborativos de diferentes entidades indispensável à construção de um projeto comum que tem como objetivo proporcionar condições para uma boa aprendizagem e de forma transversal a todos os ciclos.

### Anexo 1 - Tabelas Resumo da Monitorização

#### EB - 2º Ciclo

#### 5º ano

	1ª Q	2ª Q	3ª Q	4ª Q	5ª Q	5 Quinzenas
<b>Tarefas</b>	Tot. %	Tot. %	Tot. %	Tot. %	Tot. %	Totais %
CT	1438 71,4%	1435 70,9%	1370 70,2%	1290 67,9%	960 71,7%	6493 70,3%
CM	336 16,7%	332 16,4%	289 14,8%	308 16,2%	181 13,5%	1446 15,7%
NC	240 11,9%	258 12,7%	293 15,0%	303 15,9%	197 14,7%	1291 14,0%
	2014 100,0%	2025 100,0%	1952 100,0%	1901 100,0%	1338 100,0%	9230 100,0%
<b>Motivos</b>						
Acesso limitado ao computador	16 0,8%	34 1,7%	18 0,9%	14 0,7%	5 0,4%	67 0,7%
Dificuldade c/ recursos digitais	30 1,5%	31 1,5%	17 0,9%	4 0,2%	2 0,2%	84 0,9%
Sem manual/livro de fichas	2 0,1%	3 0,1%	1 0,0%	1 0,0%	2 0,2%	9 0,1%
Falta de empenho	64 3,2%	86 4,2%	75 3,8%	115 6,1%	73 5,4%	413 4,5%
Outro	183 9,1%	178 8,8%	212 10,9%	166 8,7%	97 7,2%	836 9,1%
	295 100,0%	292 100,0%	323 100,0%	300 100,0%	179 100,0%	1889 100,0%
<b>Assiduidade</b>						
Total	1741 86,4%	1722 87,6%	1670 87,1%	1402 84,9%	1241 84,7%	7874 86,3%
1 Falta	93 4,6%	49 2,5%	71 3,7%	103 5,9%	79 5,4%	395 4,3%
Ausente	180 8,9%	195 9,9%	177 9,2%	163 9,3%	145 9,9%	860 9,4%
	2014 100,0%	1966 100,0%	1926 100,0%	1758 100,0%	1465 100,0%	9129 100,0%

#### 6º ano



Monitorização do Plano de Ensino à Distância

	1º Q		2º Q		3º Q		4º Q		5º Q		5 Quinzenas	
	Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%	Totais	%
<b>Tarefas</b>												
CT	3492	75,2%	3512	75,6%	3357	70,1%	3396	75,1%	3276	77,9%	7083	74,7%
CM	304	15,3%	303	15,1%	356	18,4%	267	14,4%	203	12,4%	1433	15,2%
NC	187	9,4%	186	9,3%	222	11,5%	196	10,5%	158	9,7%	949	10,1%
	3983	100,0%	2001	100,0%	1935	100,0%	1859	100,0%	1627	100,0%	9415	100,0%
<b>Motivos</b>												
Acesso limitado ao computador	23	7,4%	18	6,2%	21	6,4%	8	3,7%	6	4,4%	76	5,9%
Dificuldade c/ recursos digitais	98	31,5%	48	16,6%	43	13,1%	17	7,8%	18	13,1%	224	17,4%
Sem manual/livro de fichas	5	1,6%	3	1,0%	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%	9	0,7%
Falta de empenho	85	27,3%	101	34,8%	132	40,2%	92	42,2%	56	40,9%	466	36,3%
Outro	100	32,2%	120	41,4%	132	40,2%	100	45,9%	57	41,6%	509	39,6%
	311	100,0%	290	100,0%	328	100,0%	218	100,0%	137	100,0%	1284	100,0%
<b>Assiduidade</b>												
Total	3735	89,8%	1755	90,7%	1735	90,2%	1505	88,7%	1400	88,7%	8170	89,7%
1 Falta	104	5,4%	75	3,8%	78	4,1%	86	5,3%	79	5,0%	422	4,6%
Ausente	93	4,8%	109	5,5%	111	5,8%	106	6,2%	99	6,3%	518	5,7%
	1932	100,0%	1979	100,0%	1924	100,0%	1697	100,0%	1578	100,0%	9110	100,0%

EB - 3º Ciclo

7º ano

	1º Q		2º Q		3º Q		4º Q		5º Q		5 Quinzenas	
	Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%	Totais	%
<b>Tarefas</b>												
CT	783	71,1%	816	68,6%	752	70,7%	799	76,8%	780	75,6%	3928	72,2%
CM	189	17,2%	196	16,5%	173	16,3%	97	9,2%	108	10,5%	763	14,0%
NC	129	11,7%	178	15,0%	138	13,0%	158	15,0%	144	14,0%	747	13,7%
	1099	100,0%	1190	100,0%	1063	100,0%	1054	100,0%	1032	100,0%	5438	100,0%
<b>Motivos</b>												
Acesso limitado ao computador	8	6,3%	4	3,7%	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%	13	2,7%
Dificuldade c/ recursos digitais	17	13,3%	9	8,4%	7	6,5%	4	5,3%	4	6,6%	41	8,6%
Sem manual/livro de fichas	0	0,0%	1	0,9%	2	1,9%	0	0,0%	0	0,0%	3	0,6%
Falta de empenho	67	52,3%	77	72,0%	76	71,0%	55	72,4%	45	73,8%	320	66,8%
Outro	36	28,1%	16	15,0%	21	19,6%	17	22,4%	12	19,7%	102	21,3%
	128	100,0%	107	100,0%	107	100,0%	76	100,0%	61	100,0%	479	100,0%
<b>Assiduidade</b>												
Total	1066	93,4%	1232	94,3%	1058	92,8%	1017	91,9%	900	88,8%	5253	92,4%
1 Falta	58	5,1%	47	3,7%	54	4,7%	63	5,7%	84	8,2%	306	5,4%
Ausente	17	1,5%	26	2,0%	28	2,5%	27	2,4%	30	3,0%	128	2,3%
	1141	100,0%	1285	100,0%	1140	100,0%	1107	100,0%	1014	100,0%	5687	100,0%

8º ano

Tarefas	1º Q		2º Q		3º Q		4º Q		5º Q		5 Quinzenas	
	Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%	Totals	%
CT	928	72,6%	974	80,0%	929	75,3%	809	71,1%	845	82,6%	4485	76,1%
CM	267	20,9%	185	15,2%	194	15,7%	217	19,1%	87	8,5%	950	16,1%
NC	83	6,5%	59	4,8%	110	8,9%	112	9,8%	91	8,9%	455	7,7%
	1278	100,0%	1218	100,0%	1233	100,0%	1138	100,0%	1023	100,0%	5890	100,0%
<b>Motivos</b>												
Acesso limitado ao computador	7	6,7%	1	1,2%	1	0,7%	0	0,0%	0	0,0%	9	1,6%
Dificuldade c/ recursos digitais	18	17,1%	11	12,9%	12	8,4%	4	2,9%	1	1,0%	46	8,1%
Sem manual/livro de fichas	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Falta de empenho	66	62,9%	39	45,9%	92	64,3%	118	86,8%	78	80,4%	393	69,4%
Outro	14	13,3%	34	40,0%	38	25,6%	14	10,2%	18	18,6%	118	20,8%
	105	100,0%	85	100,0%	143	100,0%	136	100,0%	97	100,0%	566	100,0%
<b>Assiduidade</b>												
Total	1166	96,7%	1194	96,8%	1029	95,1%	1037	95,8%	839	94,6%	5265	95,9%
1 Falta	35	2,9%	37	3,0%	50	4,6%	42	3,9%	43	4,7%	206	3,8%
Ausente	5	0,4%	2	0,2%	3	0,3%	4	0,4%	6	0,7%	20	0,4%
	1206	100,0%	1233	100,0%	1082	100,0%	1083	100,0%	847	100,0%	5491	100,0%

9º ano

Tarefas	1º Q		2º Q		3º Q		4º Q		5º Q		5 Quinzenas	
	Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%	Tot.	%	Totals	%
CT	754	73,0%	770	74,5%	682	70,8%	599	60,0%	505	72,0%	3400	72,0%
CM	172	16,7%	165	16,0%	181	18,8%	178	20,5%	95	11,5%	791	16,7%
NC	107	10,4%	99	9,6%	100	10,4%	91	10,5%	136	16,5%	533	11,3%
	1033	100,0%	1034	100,0%	963	100,0%	868	100,0%	736	100,0%	4724	100,0%
<b>Motivos</b>												
Acesso limitado ao computador	7	6,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	1,8%
Dificuldade c/ recursos digitais	11	10,8%	0	0,0%	4	4,4%	1	1,6%	0	0,0%	16	4,0%
Sem manual/livro de fichas	1	1,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,3%
Falta de empenho	65	63,7%	88	85,4%	74	81,3%	53	84,1%	34	91,9%	314	79,3%
Outro	18	17,6%	15	14,6%	13	14,3%	9	14,3%	3	8,1%	58	14,6%
	102	100,0%	102	100,0%	91	100,0%	62	100,0%	37	100,0%	396	100,0%
<b>Assiduidade</b>												
Total	983	95,7%	1010	97,5%	825	95,0%	678	95,8%	623	92,0%	4119	95,4%
1 Falta	36	3,5%	21	2,0%	38	4,4%	30	4,2%	46	6,8%	171	4,0%
Ausente	8	0,8%	5	0,5%	5	0,6%	0	0,0%	8	1,2%	26	0,6%
	1027	100,0%	1036	100,0%	868	100,0%	708	100,0%	677	100,0%	4316	100,0%

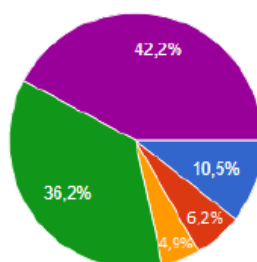
## Anexo 2 - Gráficos e tabelas com os resultados dos questionários

### 1. Resultados do questionário dirigido aos Alunos

Por lapso da Equipa de Monitorização, nas questões relativas às disciplinas do 3º Ciclo, não foi colocada a disciplina de História. Esse lapso deveu-se ao facto das disciplinas de História e Geografia, no 7º e 8º ano, serem disciplinas semestrais. A disciplina de História acabou por não ser colocada no questionário, uma vez que, o levantamento das disciplinas do 3º ciclo foi feito com base numa turma que já não estava a ter esta disciplina.

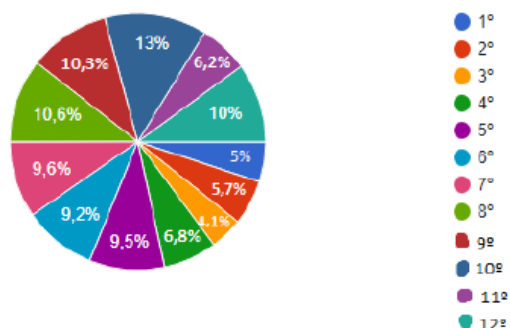
Escola que frequenta:

1 745 respostas



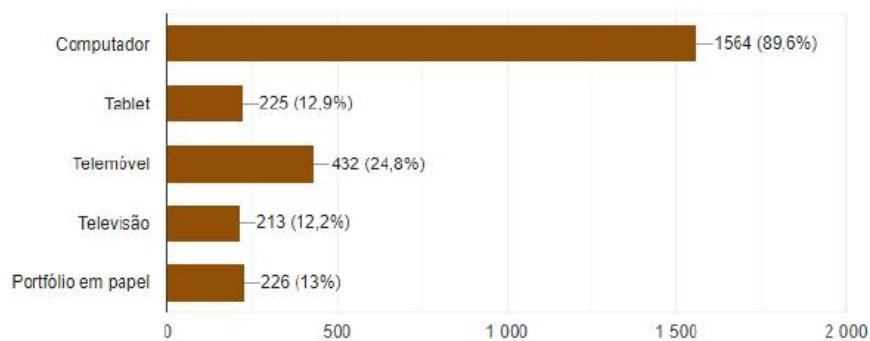
Ano de escolaridade:

1 745 respostas



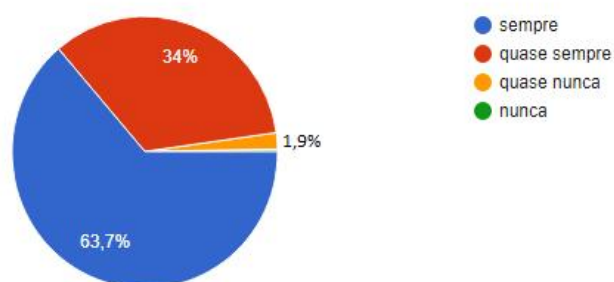
Tens desenvolvido o teu trabalho essencialmente com que meio de comunicação?

1 745 respostas



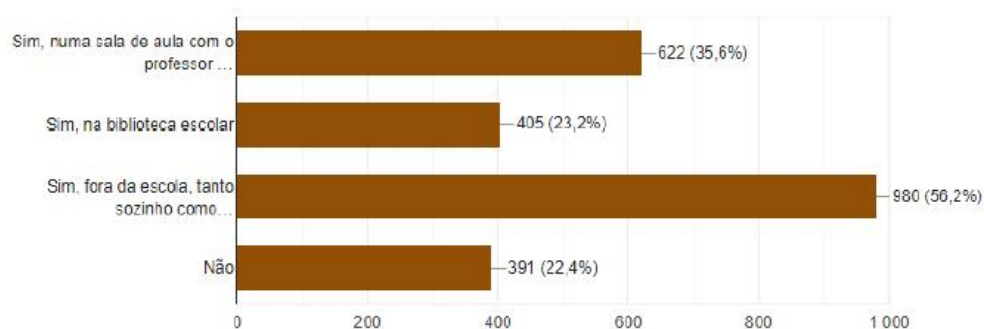
Tens os meios informáticos disponíveis para utilizar no tempo necessário para as tarefas?

1 745 respostas

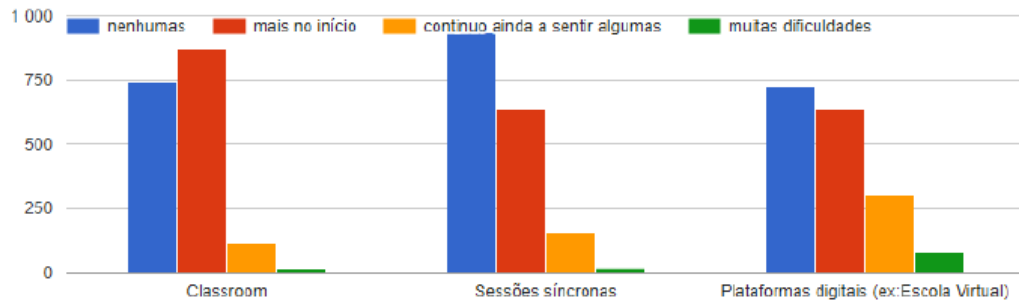


Já tinhas realizado atividades escolares com recurso a meios tecnológicos?

1 745 respostas

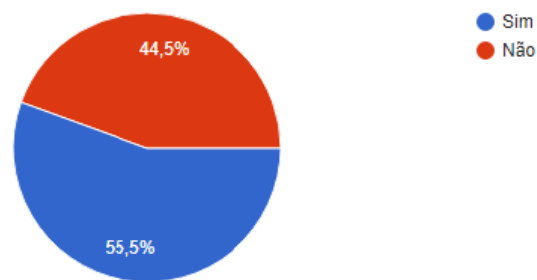


Sentiste dificuldades no uso das ferramentas do Ensino à Distância (E@D)?



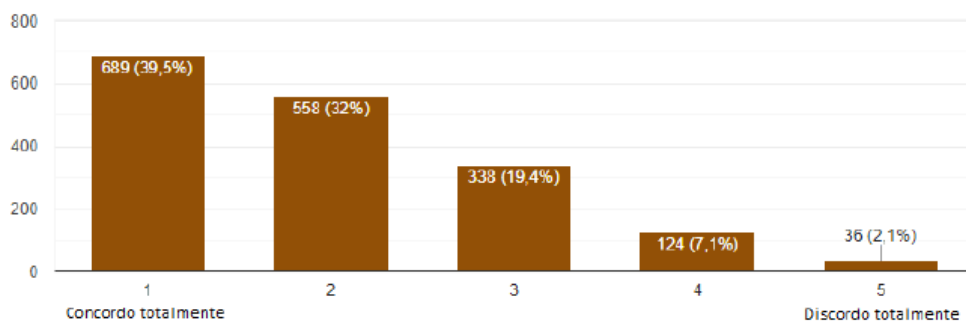
Utilizaste o Tutorial Google Classroom fornecido pela escola no uso das ferramentas do E@D?

1 745 respostas



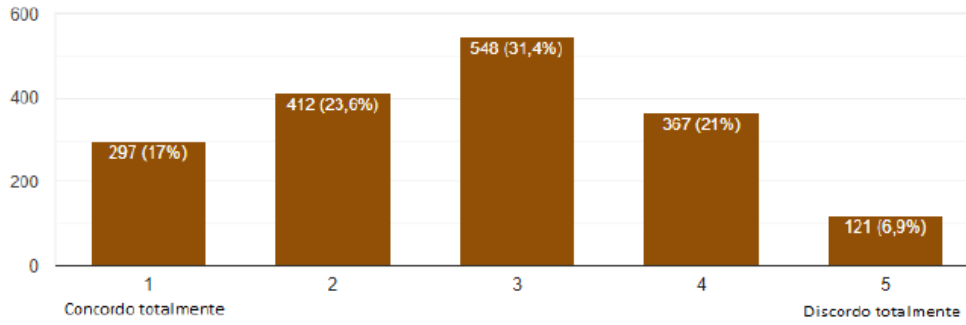
Os Planos Semanais são de compreensão fácil.

1 745 respostas



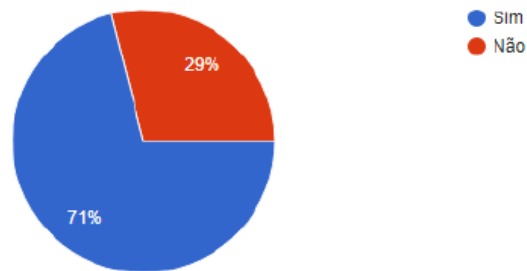
A quantidade de tarefas pedida nos Planos Semanais é adequada à carga horária de cada disciplina.

1 745 respostas



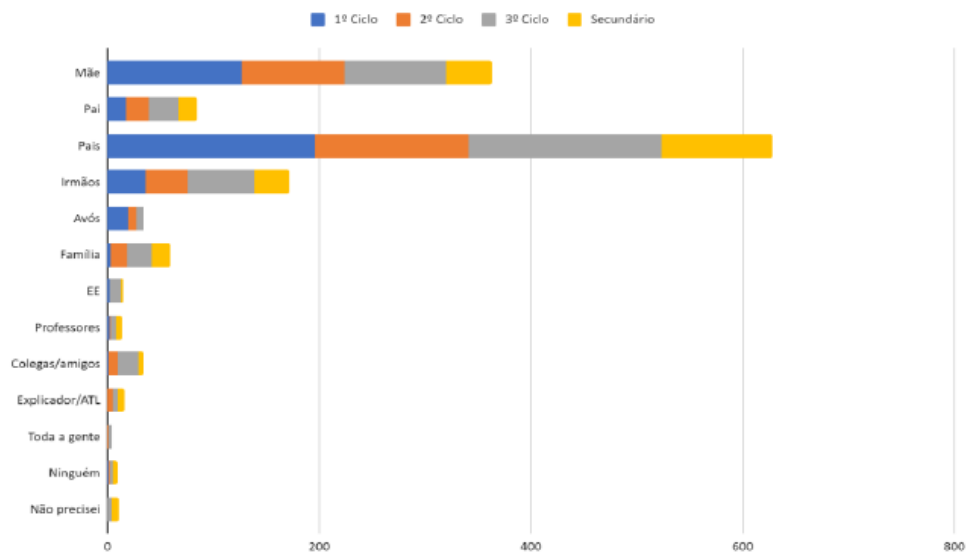
Tens alguém que te apoie no E@D em casa?

1 745 respostas



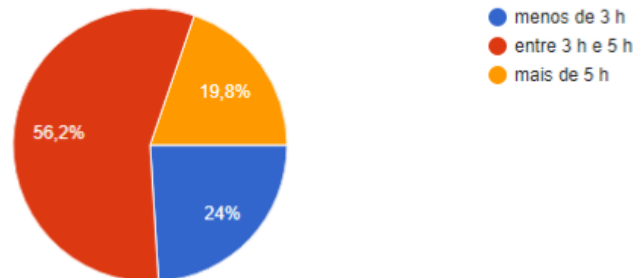
Quem te apoiou no E@D em casa?

1445 respostas



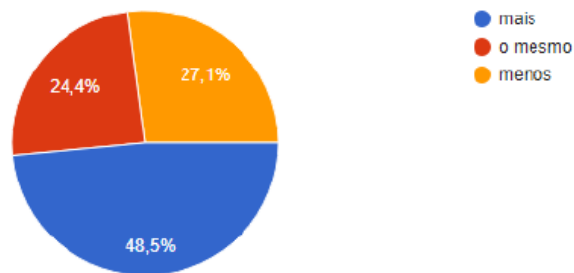
Quantas horas trabalhaste, em média, por dia, em tarefas escolares?

1 745 respostas



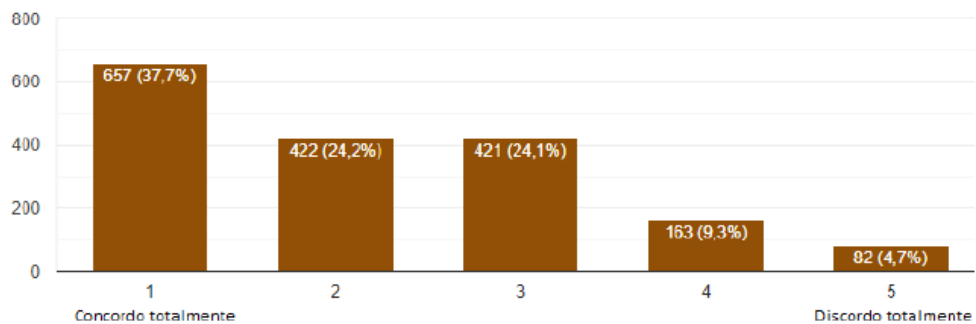
Comparando o número de horas que tinhas na escola e o número de horas agora utilizado nas tarefas escolares estás a trabalhar:

1 745 respostas

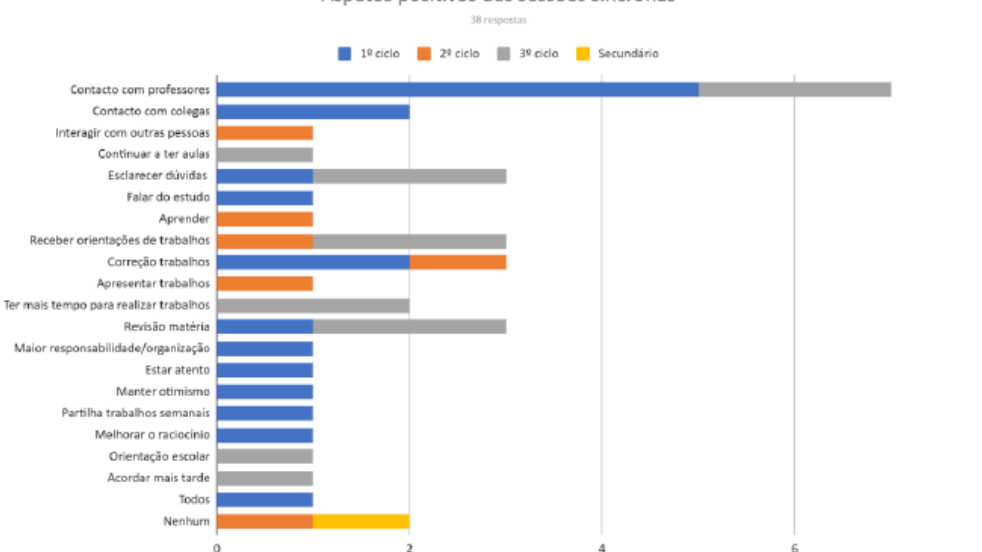


A existência de sessões síncronas está a ser muito importante.

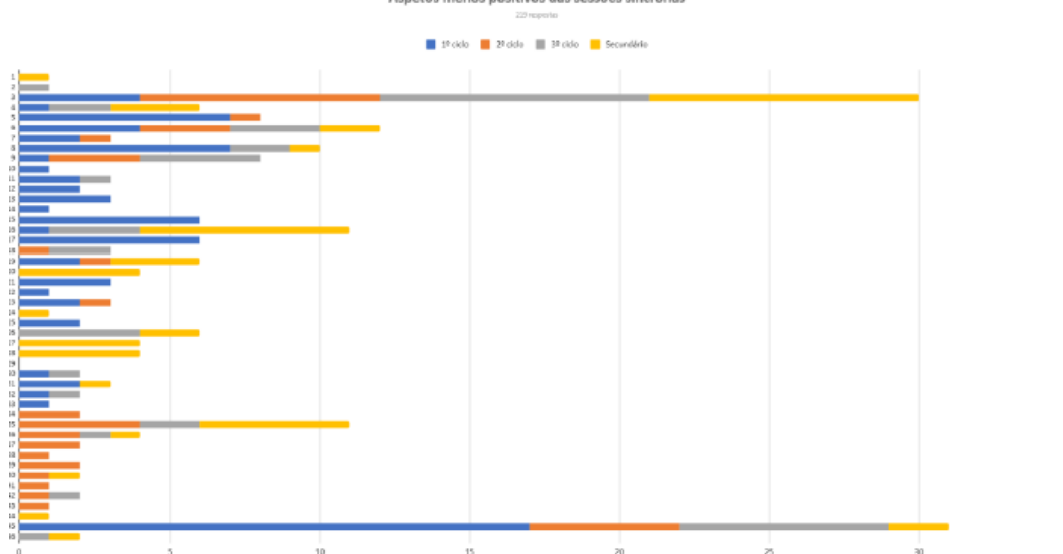
1 745 respostas



Aspetos positivos das sessões síncronas



Aspetos menos positivos das sessões síncronas



1 - Obrigatoriedade; 2 - Ausência sessões em algumas disciplinas; 3 - Aprendizagem mais difícil; 4 - Dificil compreensão novos conteúdos; 5 - Sessões confusas; 6 - Perturbações na rede; 7 - Indisponibilidade meios tecnológicos; 8 - Falta de contacto; 9 - Comportamento dos colegas; 10 - Barulho de terceiros; 11 - Alunos não ligarem a câmara; 12 - Inibição expressão pessoal; 13 - Não estarem todos os colegas (pequenos grupos); 14 - Não ver a professora nas poucas sessões que tive; 15 - Não serem mais frequentes; 16 - Pouco tempo (nalgumas disciplinas); 17 - Terem tempo limitado (zoom); 18 - Tempo a mais; 19 - Ir para além do tempo estipulado; 20 - Sessões síncronas começarem mais tarde; 21 - Sessões síncronas após as 18h; 22 - Sobreposição horário trabalho dos pais; 23 - Necessidade de acompanhamento dos pais; 24 - Concentração mais dificultada; 25 - Carsativo; 26 - Desmotivante; 27 - Ensino muito vago nalgumas disciplinas; 28 - Perda de tempo nalgumas disciplinas; 29 - Não são dadas aulas como as presenciais; 30 - Professores não dominarem as plataformas; 31 - Professor não ter tempo para cada aluno; 32 - Não haver tempo para tirar dúvidas;

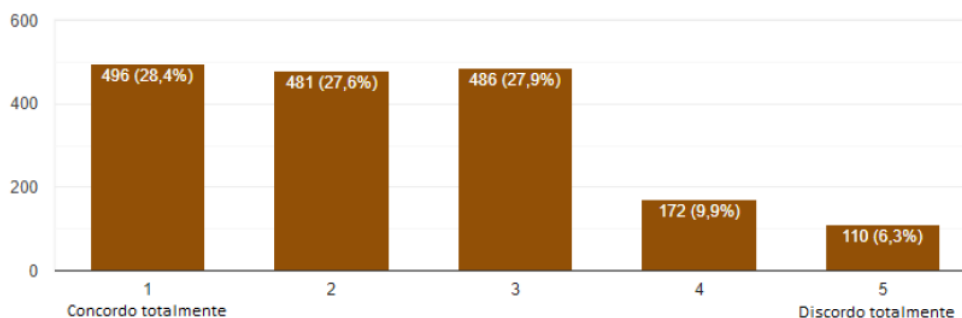


## Monitorização do Plano de Ensino à Distância

**33** - Não haver tempo para cada aluno participar; **34** - Não haver material em casa; **35** - Dificuldade em expor/esclarecer dúvidas; **36** - Dificuldade em entrar nas videoconferências; **37** - Professores faltarem e não avisarem; **38** - Professores não se organizarem para as sessões; **39** - Colocação do link para as vídeo conferências em cima da hora; **40** - Demasiado computador; **41** - Professores demoram a responder a comentários; **42** - Falta de compreensão quando há falhas na conexão ou som; **43** - Muito tempo a controlar as presenças; **44** - Repetição de matéria de trabalhos já feitos; **45** - Nenhum; **46** - Tudo.

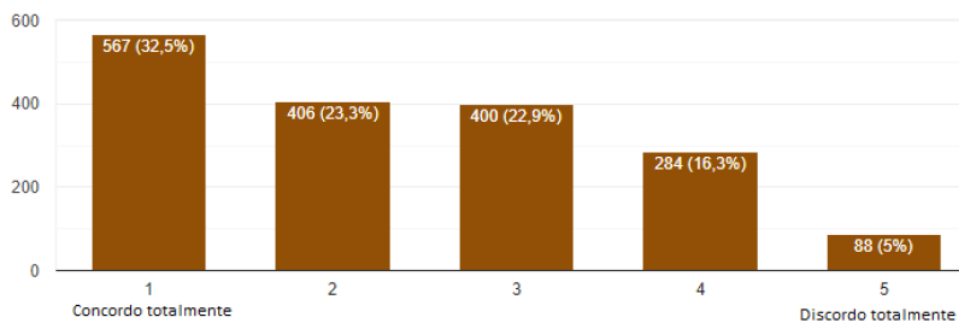
### Gosto de fazer as tarefas escolares através das tecnologias digitais.

1 745 respostas



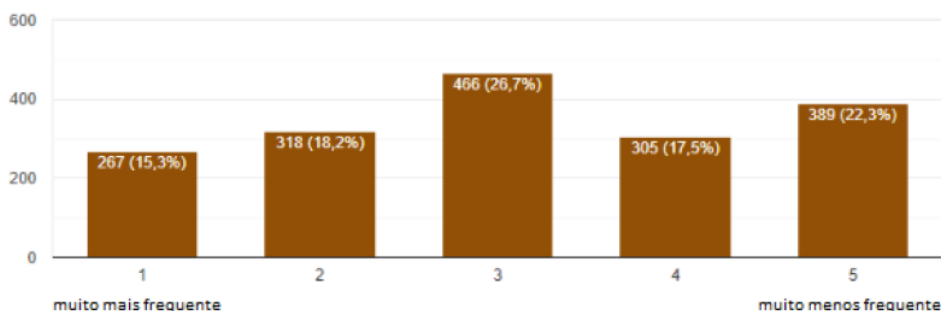
### No dia a dia realizei as tarefas escolares e ainda tive tempo para outras atividades.

1 745 respostas



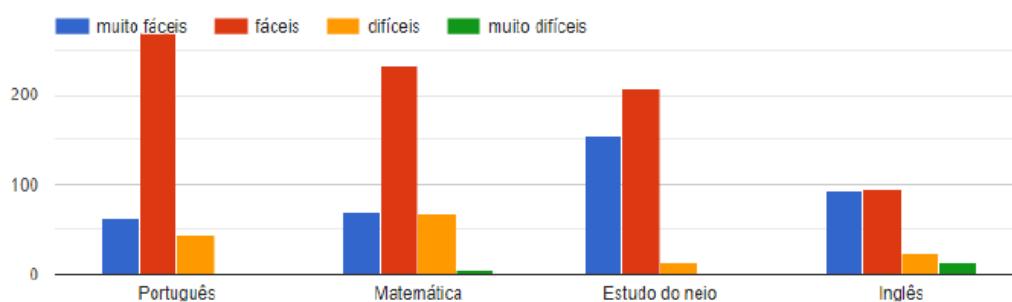
### Fora das sessões síncronas o contacto, nos meios digitais, com os colegas tem sido:

1 745 respostas

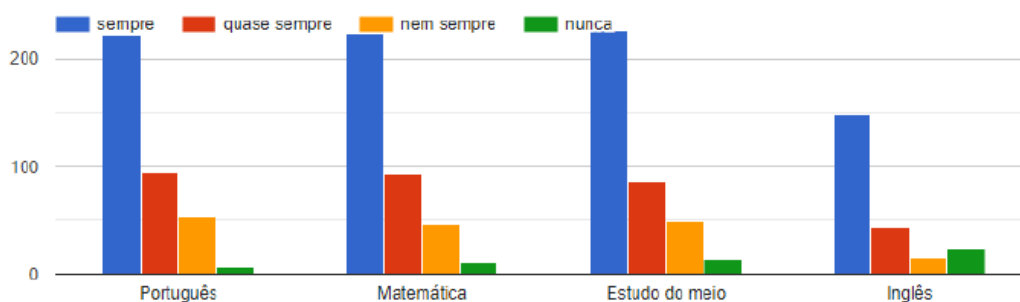


1º Ciclo

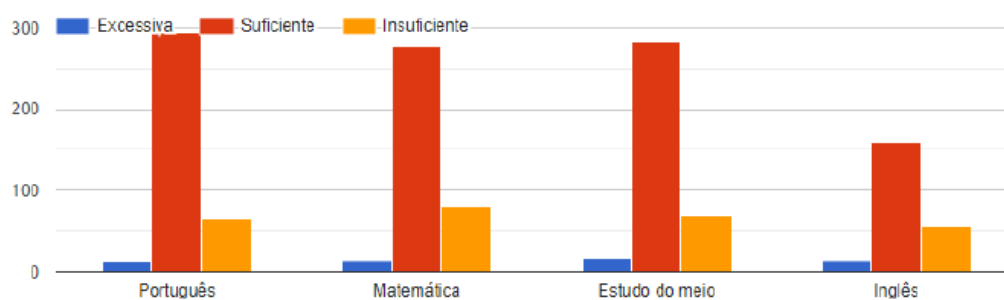
As tarefas pedidas são:



Recebes feedback das tarefas realizadas?

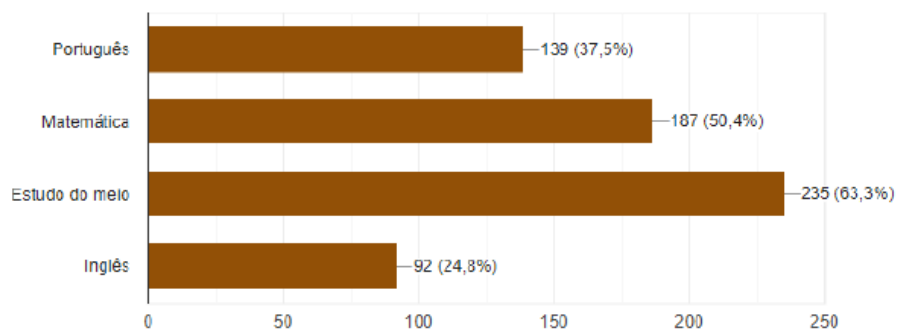


A frequência das sessões síncronas é:



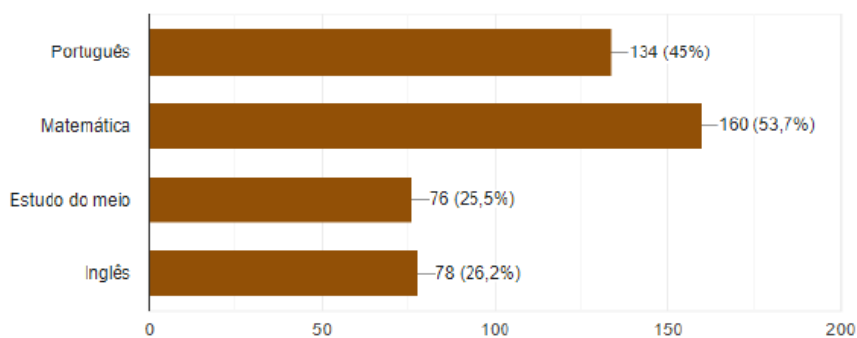
Que disciplinas te estimularam mais no E@D?

371 respostas



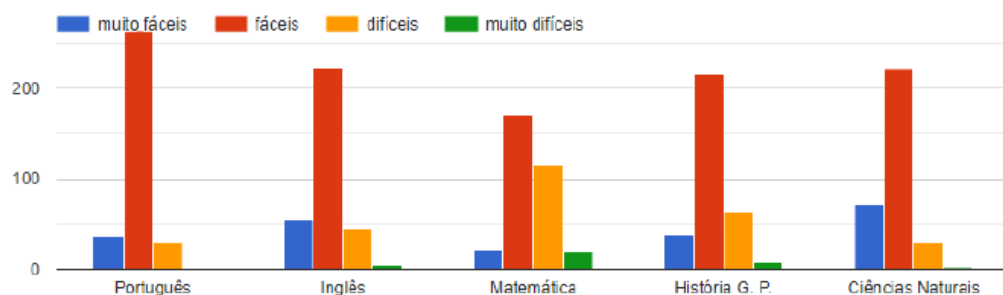
Em que disciplinas gostarias de ver melhorias no E@D?

298 respostas

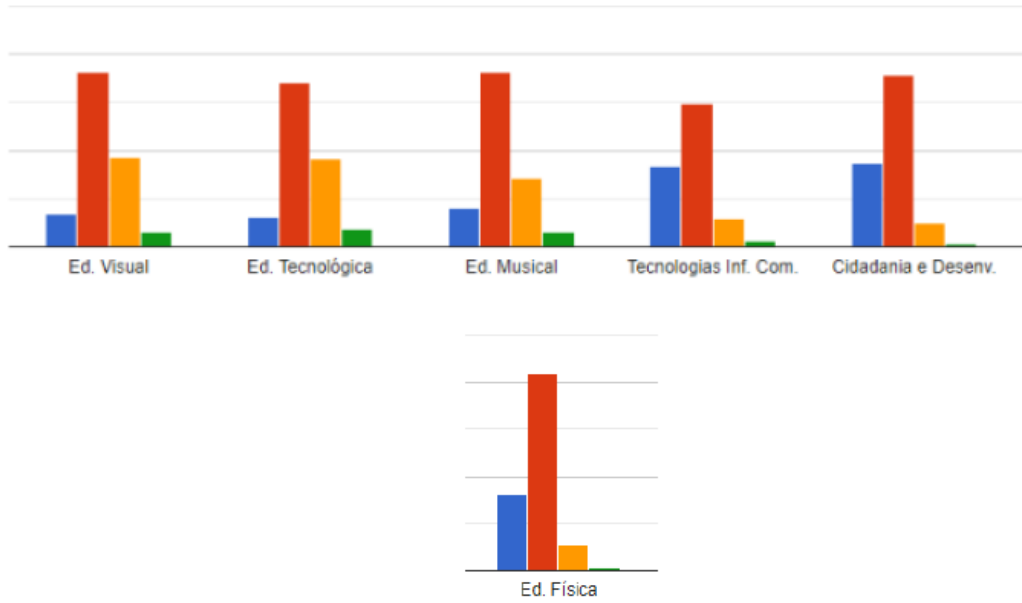


**2º Ciclo**

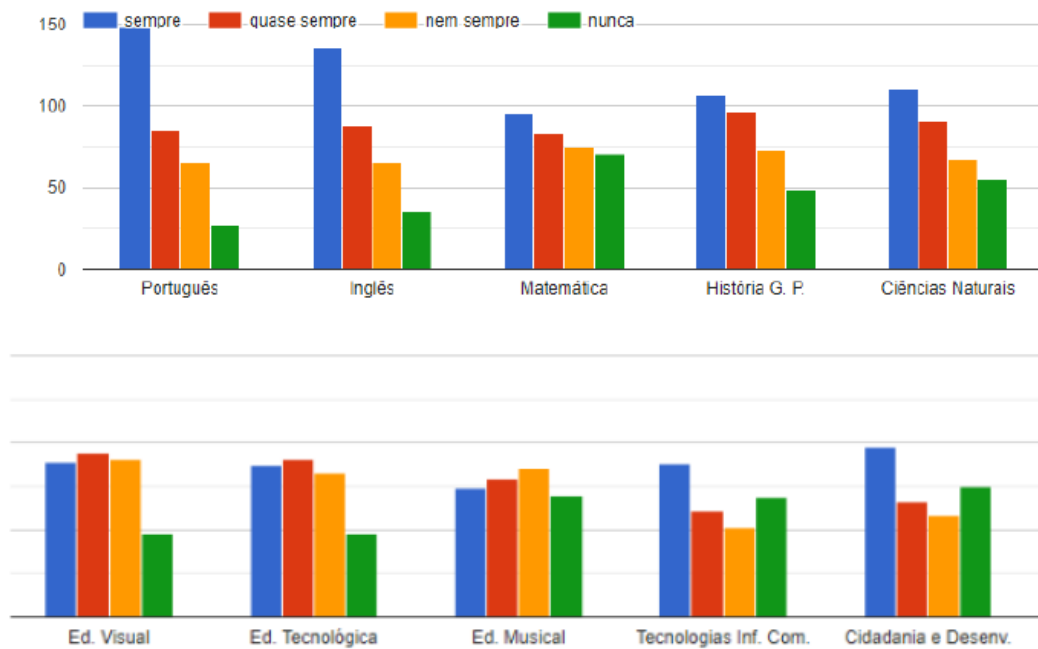
As tarefas pedidas são:

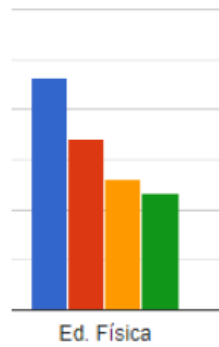


Monitorização do Plano de Ensino à Distância

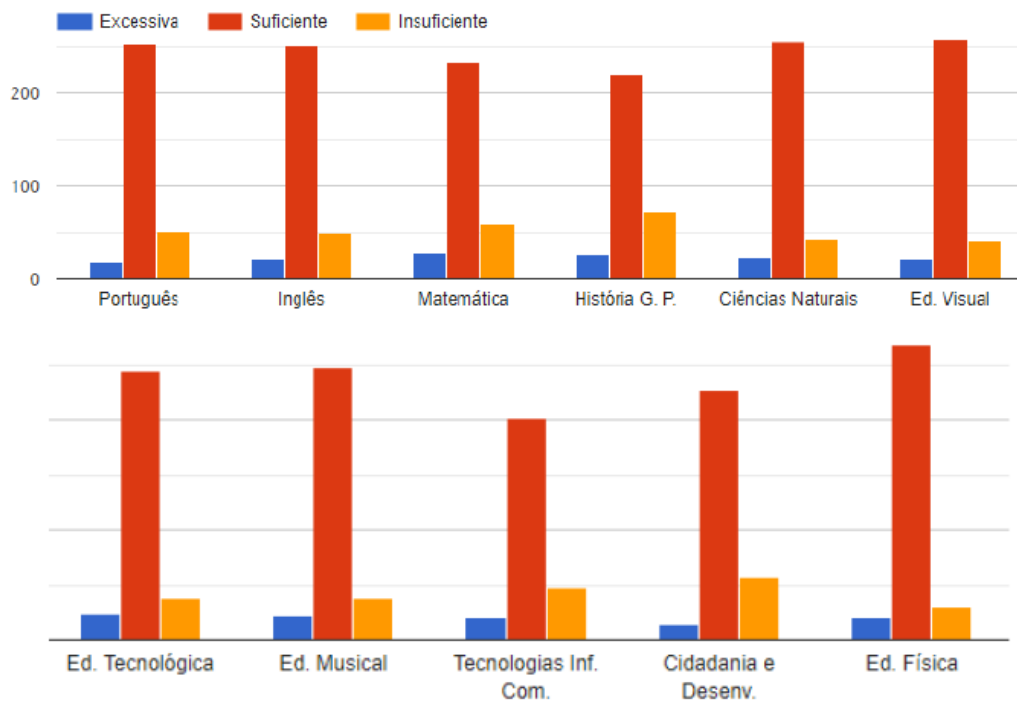


Recebes feedback das tarefas realizadas?

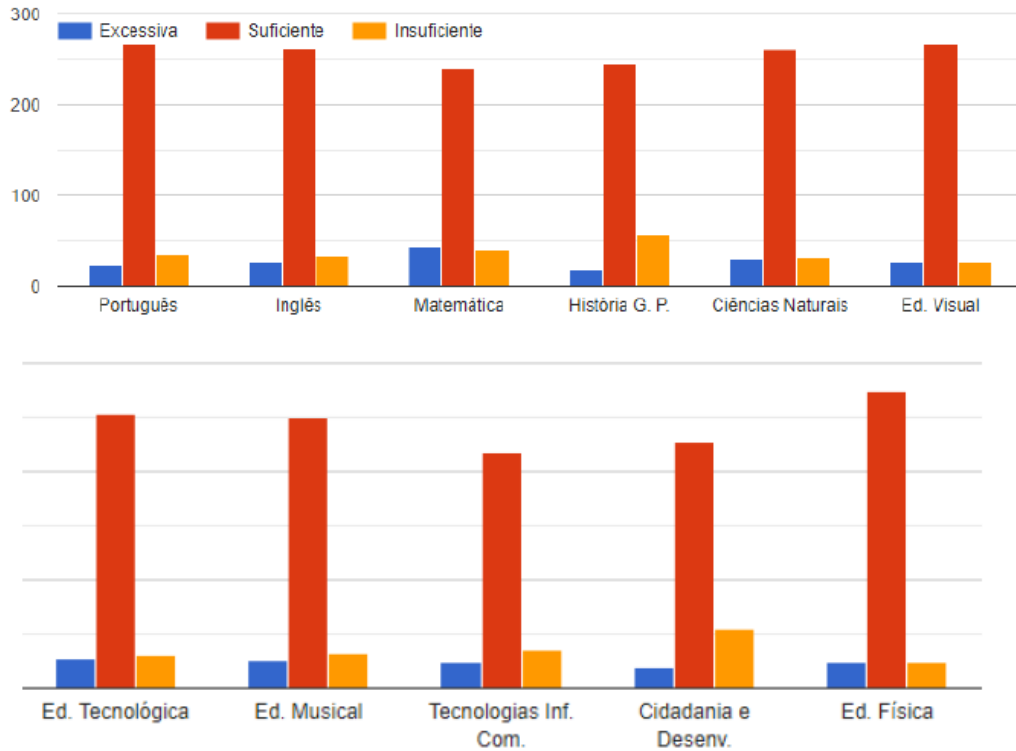




A frequência das sessões síncronas é:

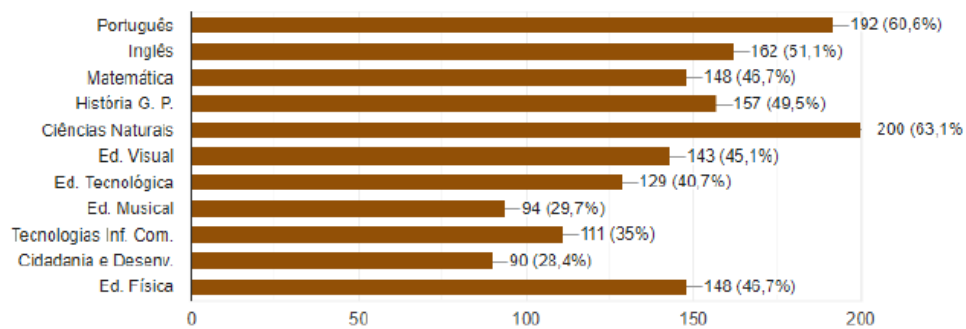


A duração das sessões síncronas é:



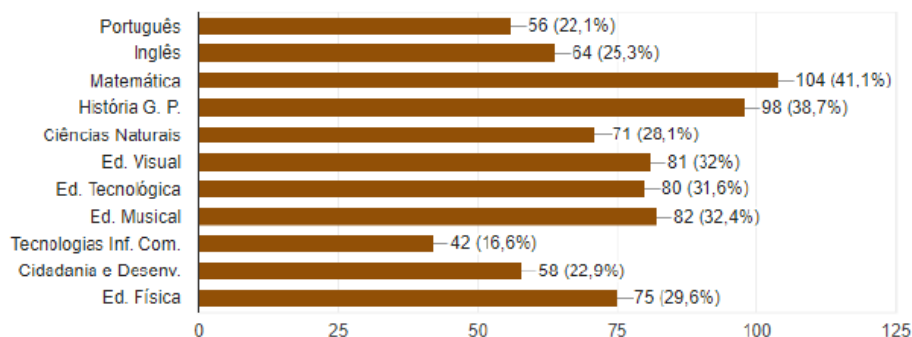
Que disciplinas te estimularam mais no E@D?

317 respostas



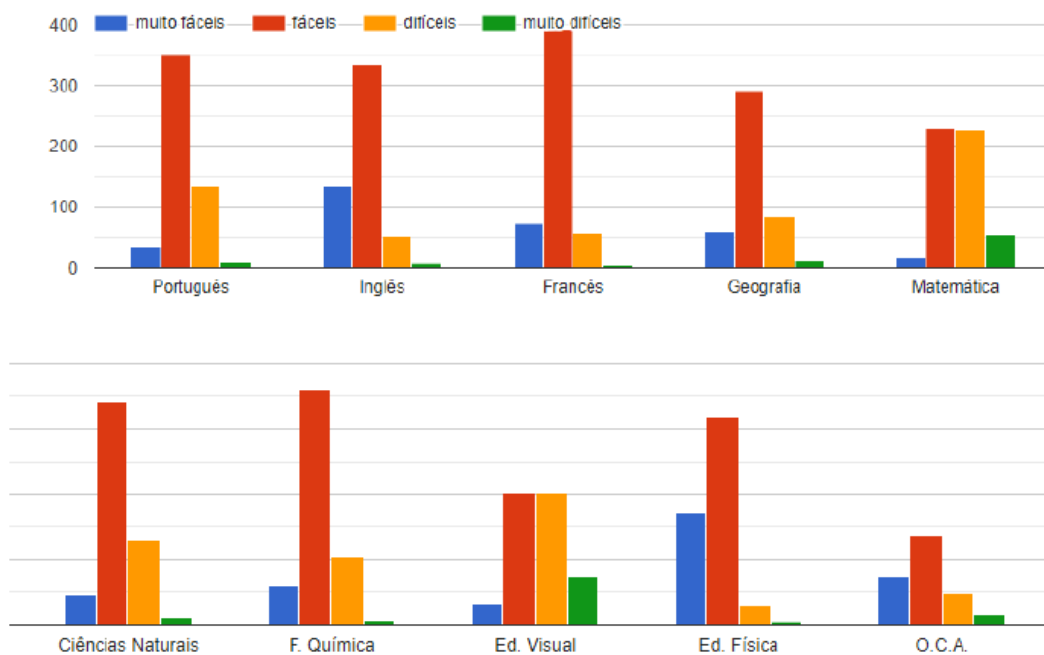
Em que disciplinas gostarias de ver melhorias no E@D?

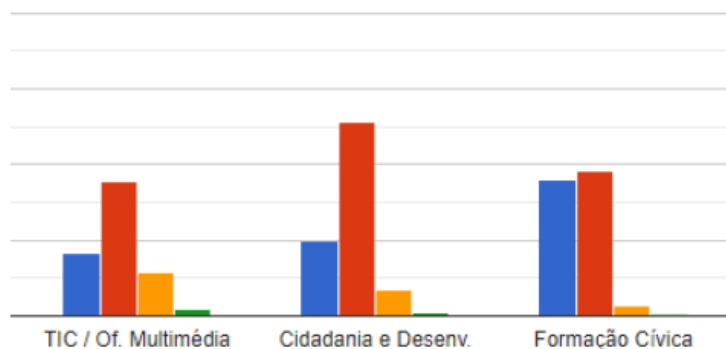
253 respostas



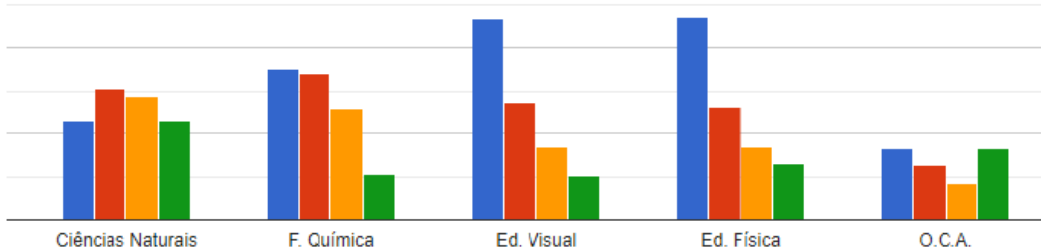
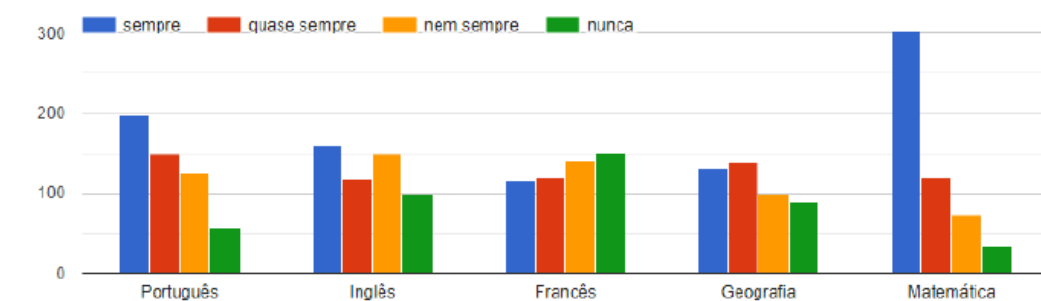
3º Ciclo

As tarefas pedidas são:



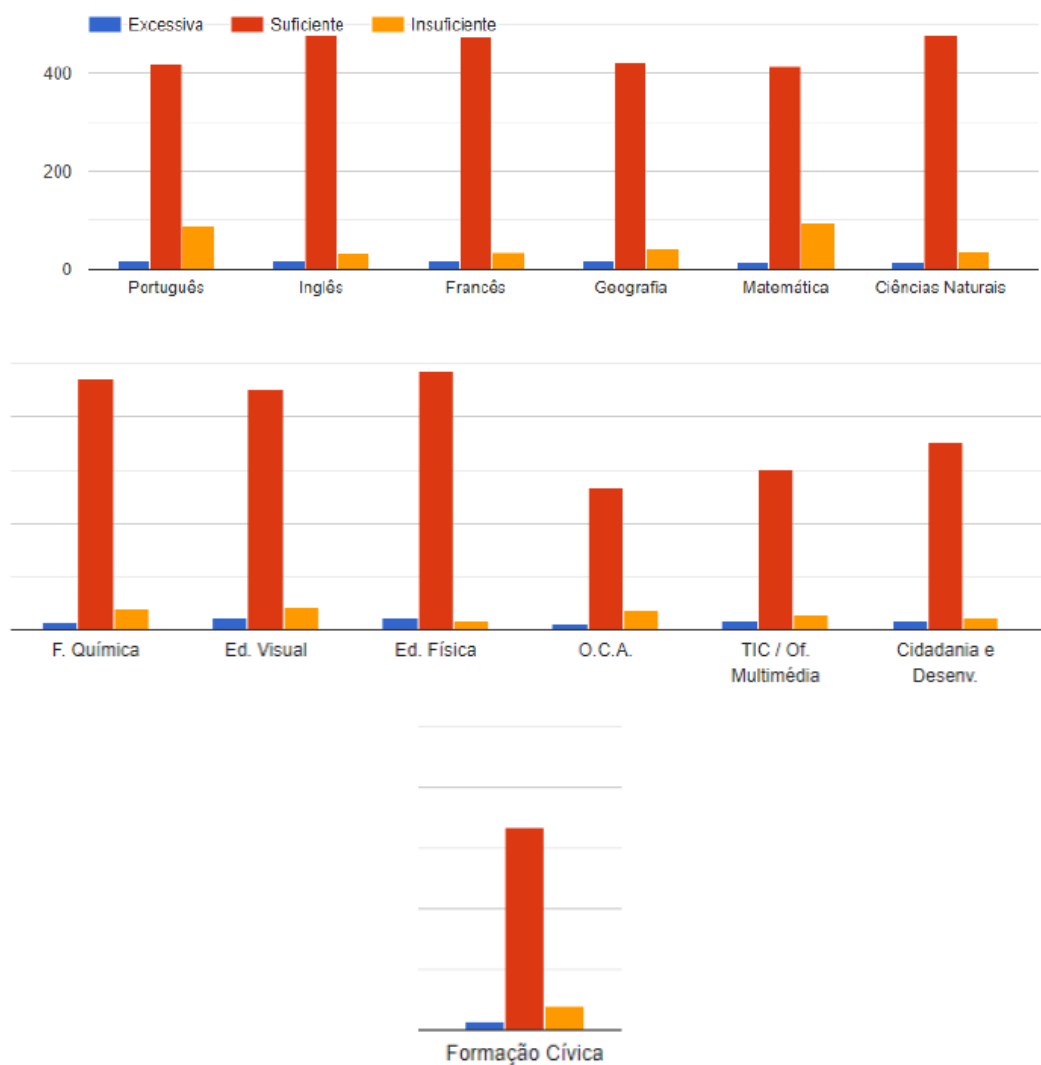


Recebes feedback das tarefas realizadas?

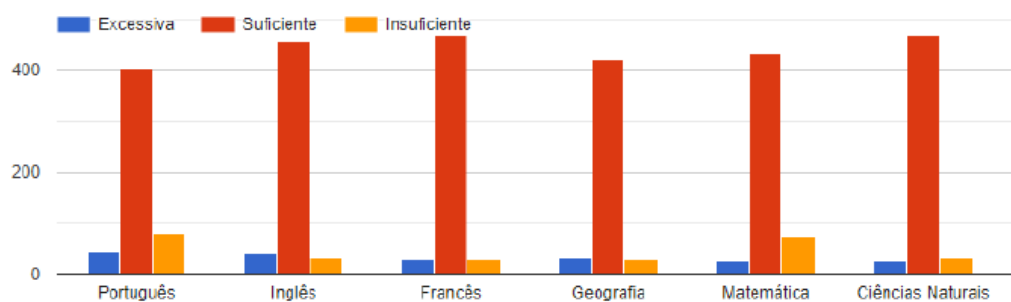




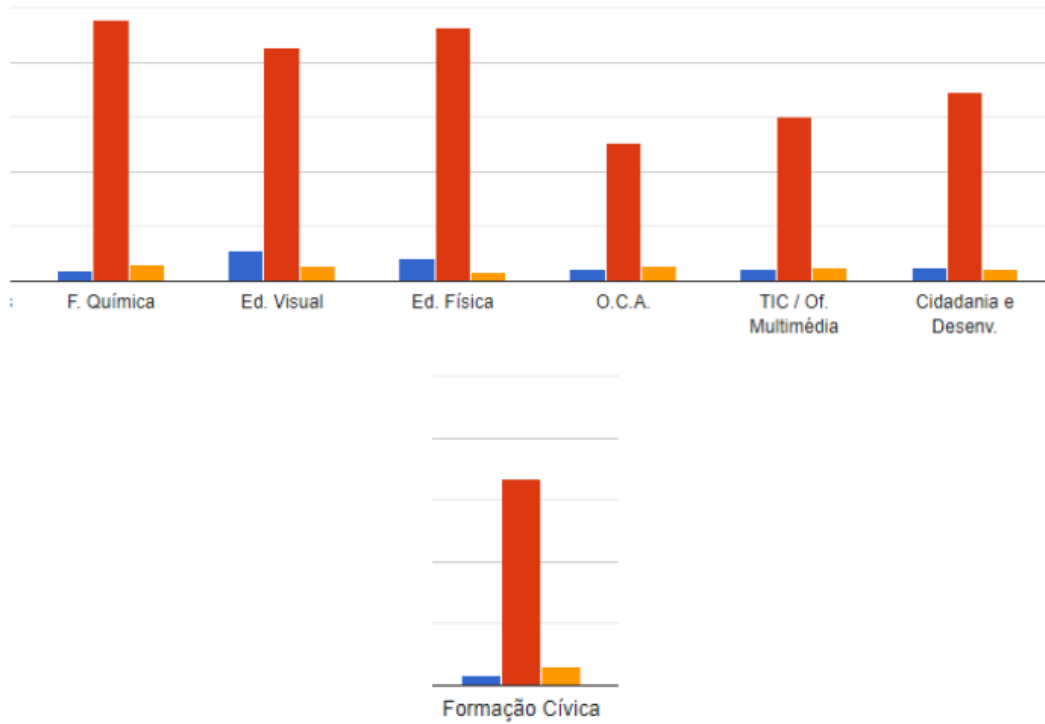
A frequência das sessões síncronas é:



A duração das sessões síncronas é:

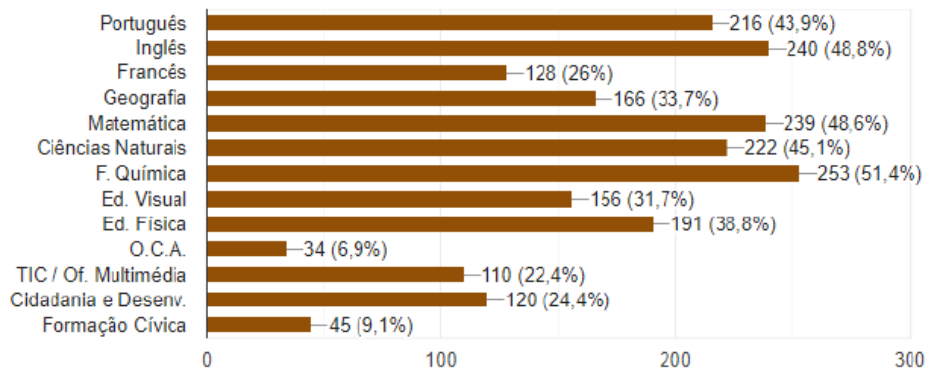


Monitorização do Plano de Ensino à Distância



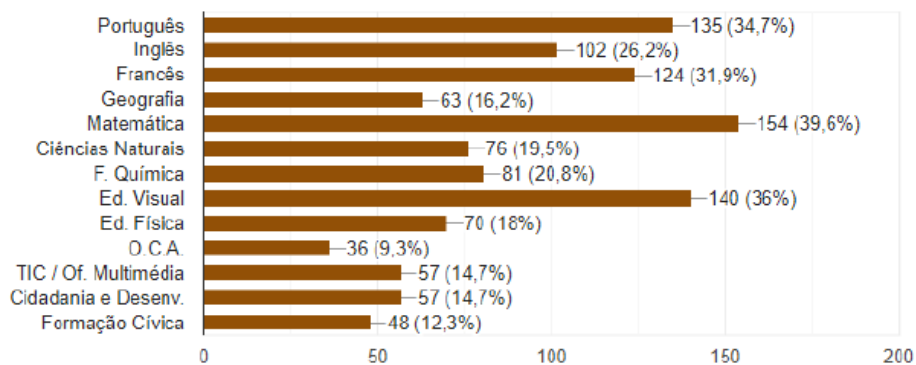
Que disciplinas te estimularam mais no E@D?

492 respostas



Em que disciplinas gostarias de ver melhorias no E@D?

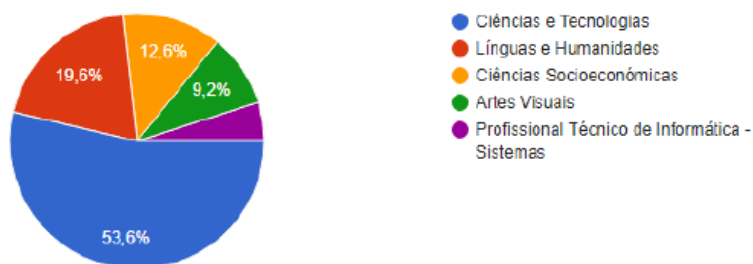
389 respostas



### Secundário

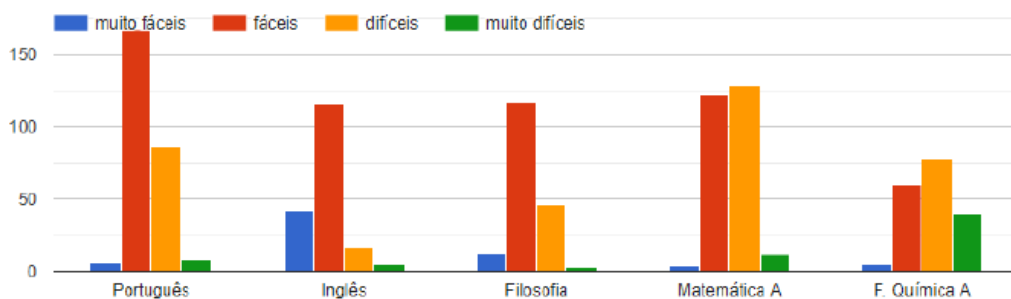
Qual é o curso?

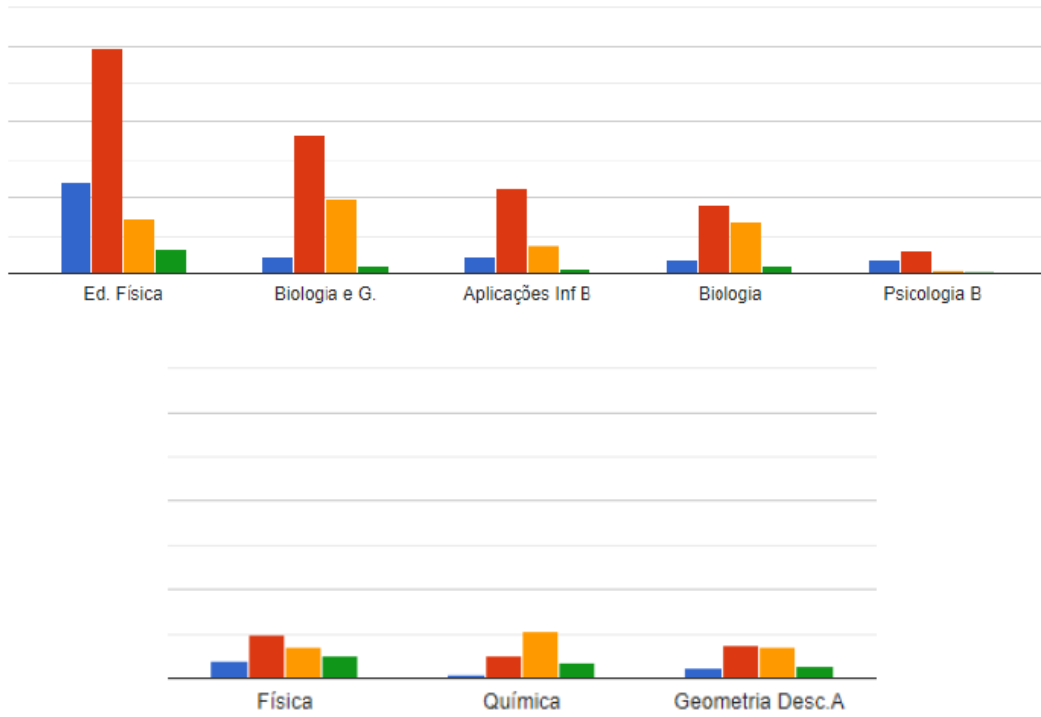
509 respostas



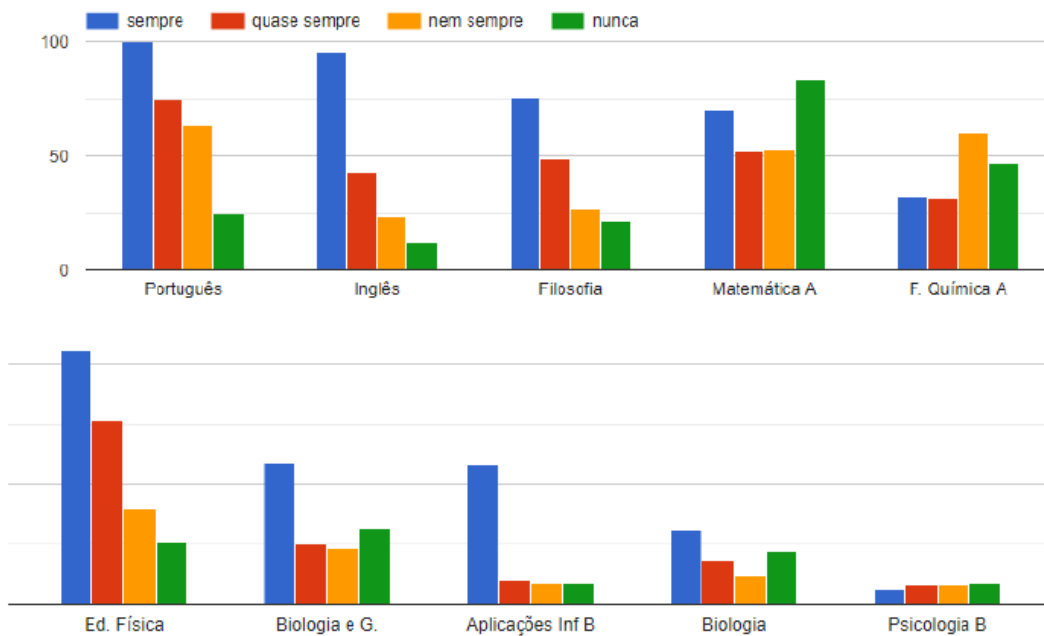
### Secundário - Ciências e Tecnologias

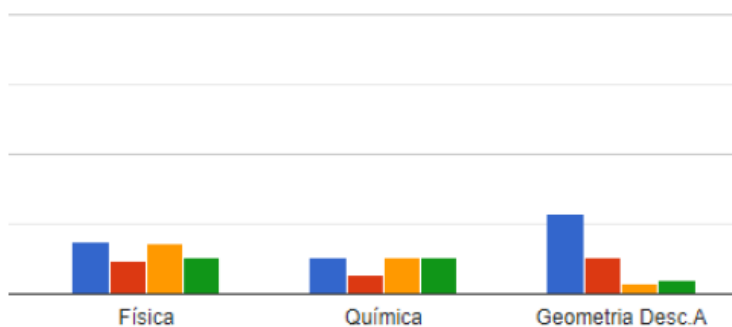
As tarefas pedidas são:



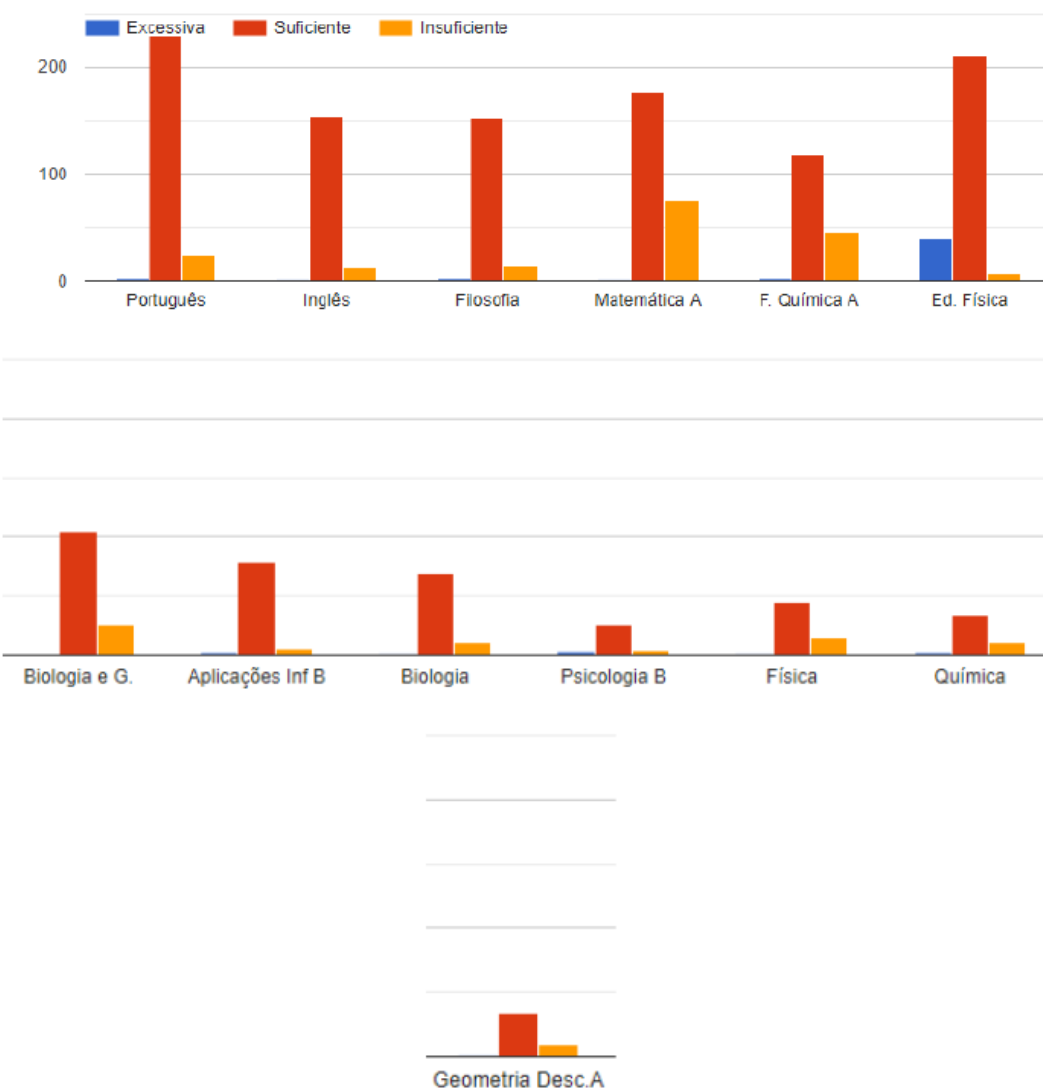


Recebes feedback das tarefas realizadas?





A frequência das sessões síncronas é:

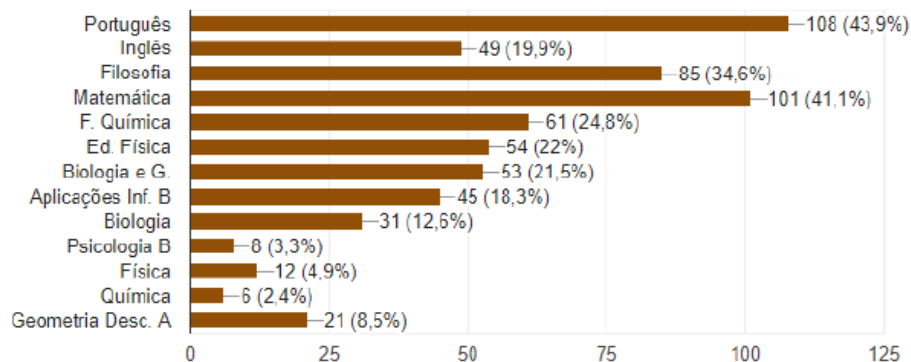


A duração das sessões síncronas é:



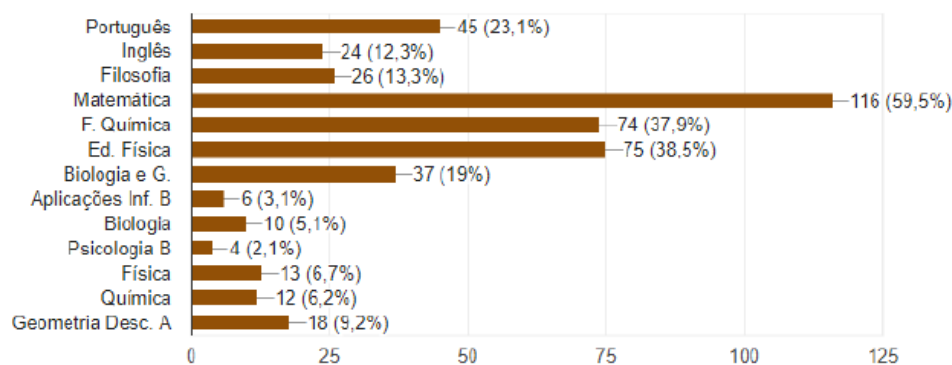
Que disciplinas te estimularam mais no E@D?

246 respostas



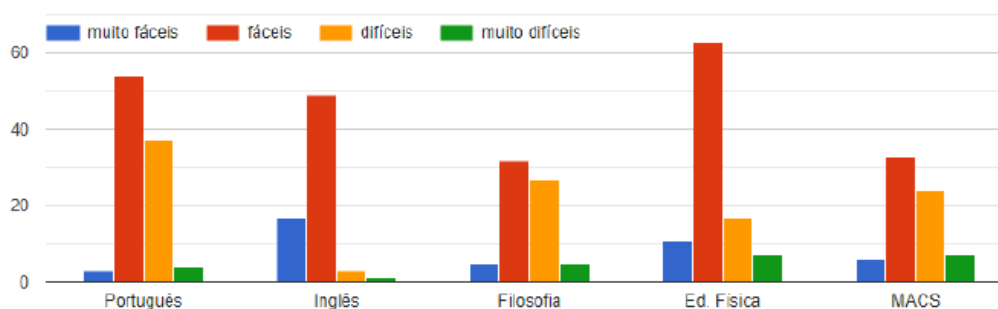
Em que disciplinas gostarias de ver melhorias no E@D?

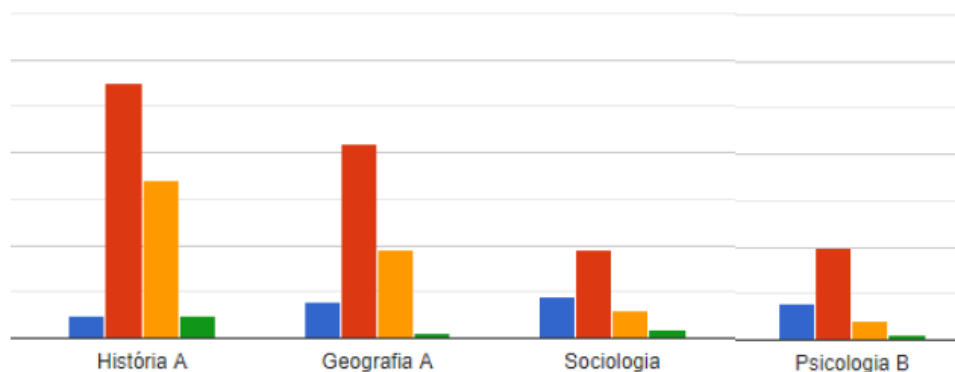
195 respostas



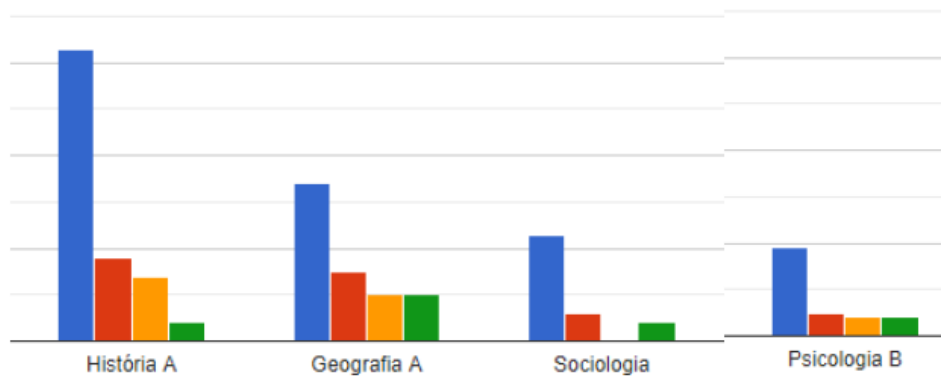
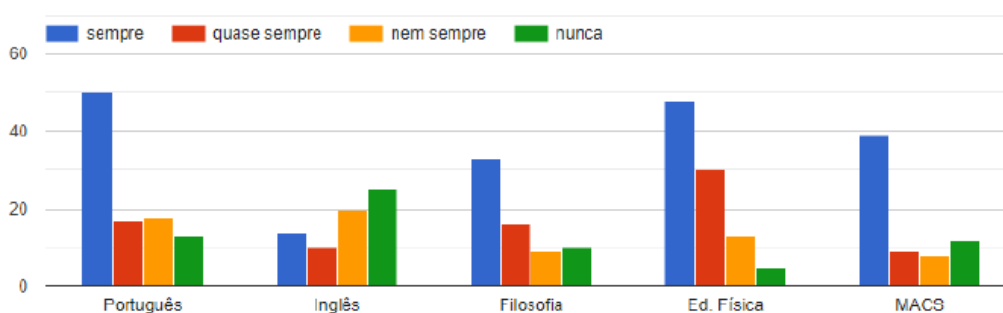
**Secundário - Línguas e Humanidades**

As tarefas pedidas são:



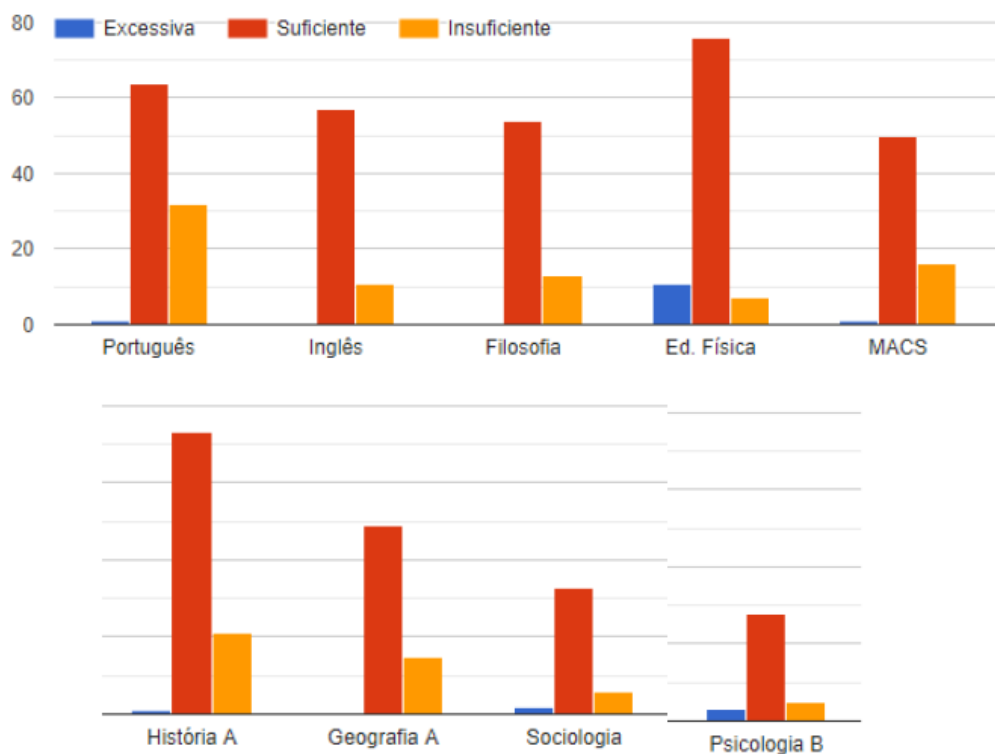


Recebes feedback das tarefas realizadas?

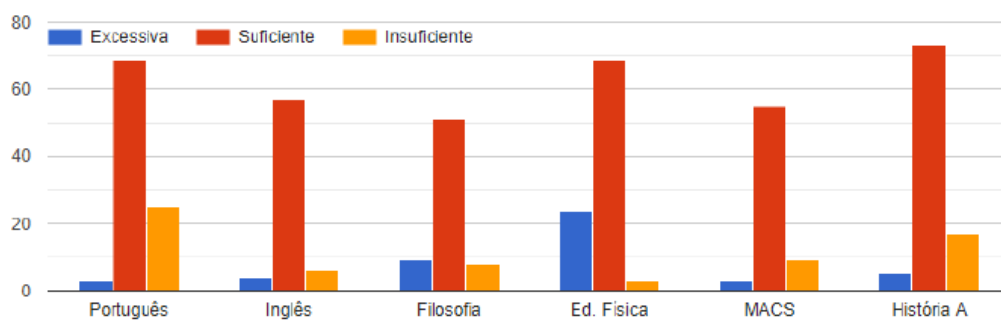


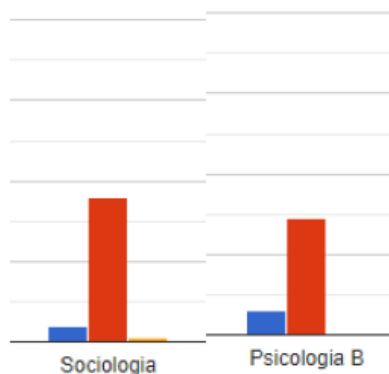


A frequência das sessões síncronas é:



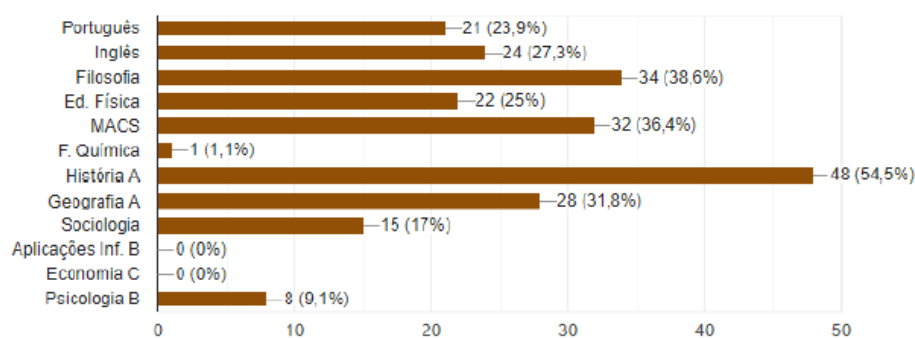
A duração das sessões síncronas é:





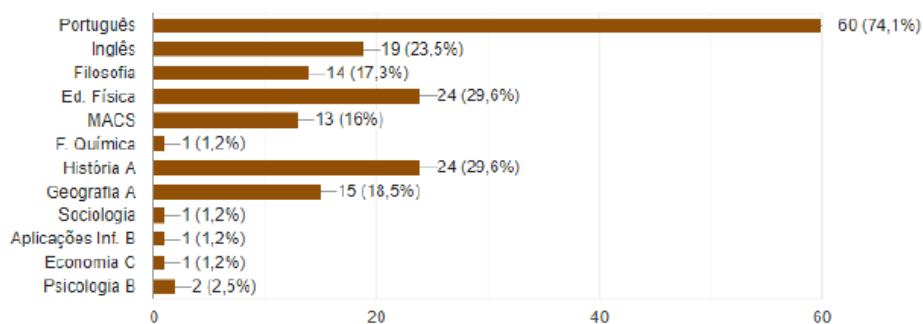
Que disciplinas te estimularam mais no E@D?

88 respostas



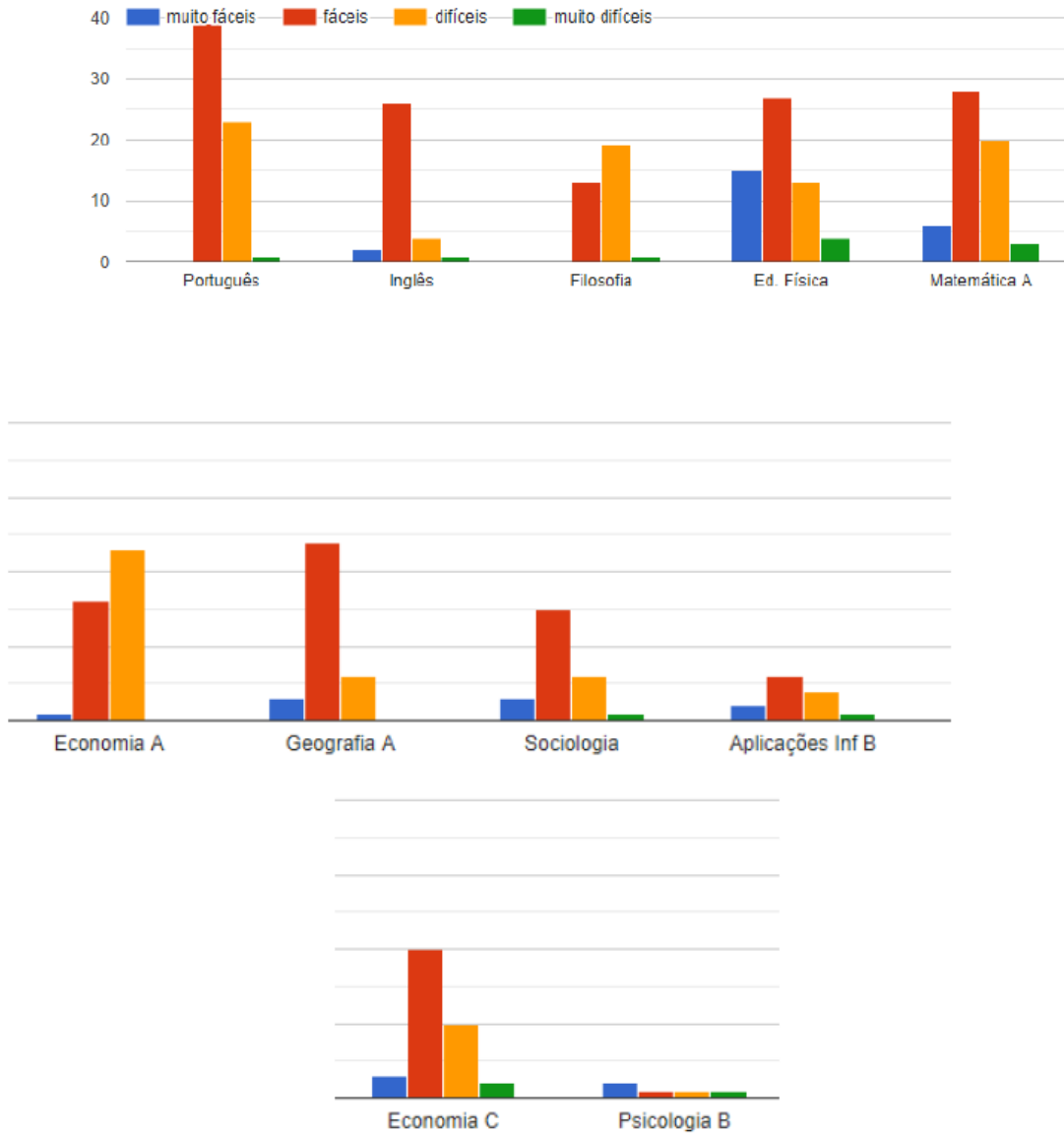
Em que disciplinas gostarias de ver melhorias no E@D?

81 respostas

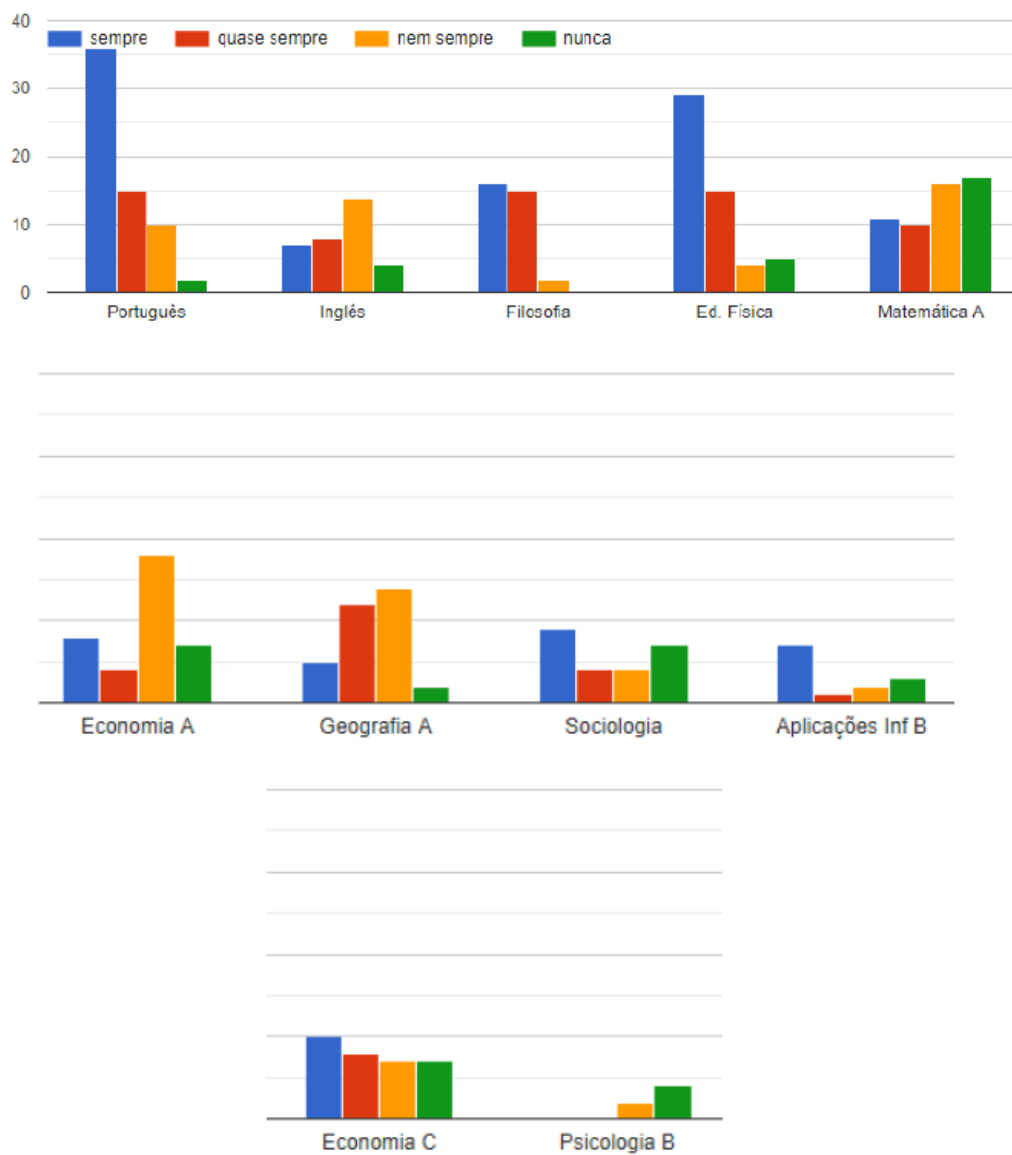


Secundário - Ciências Socioeconómicas

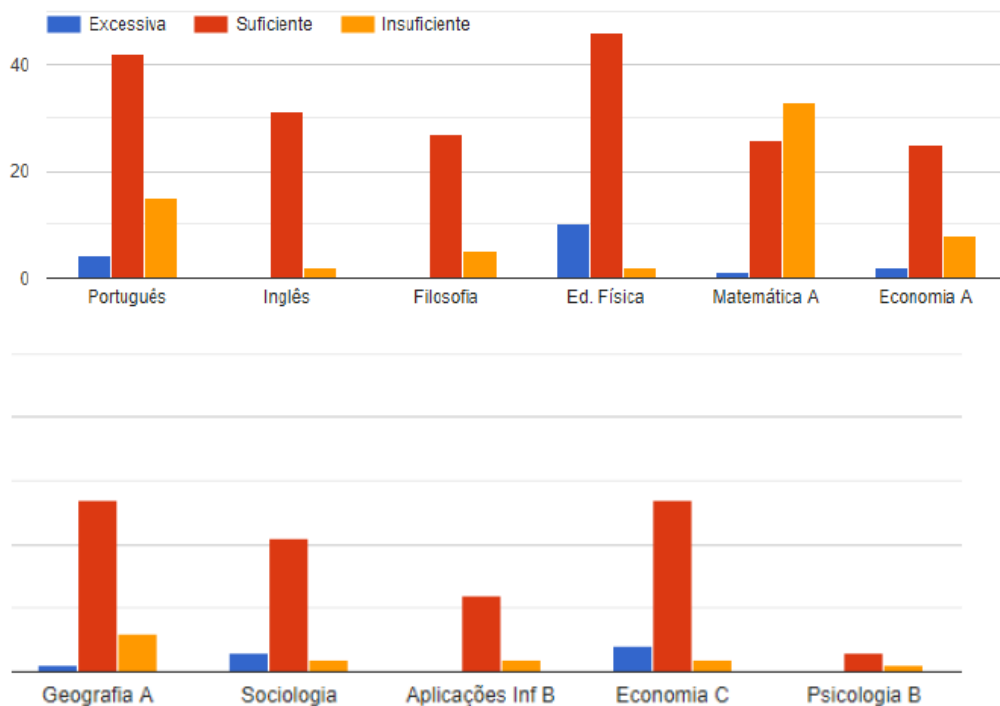
As tarefas pedidas são:



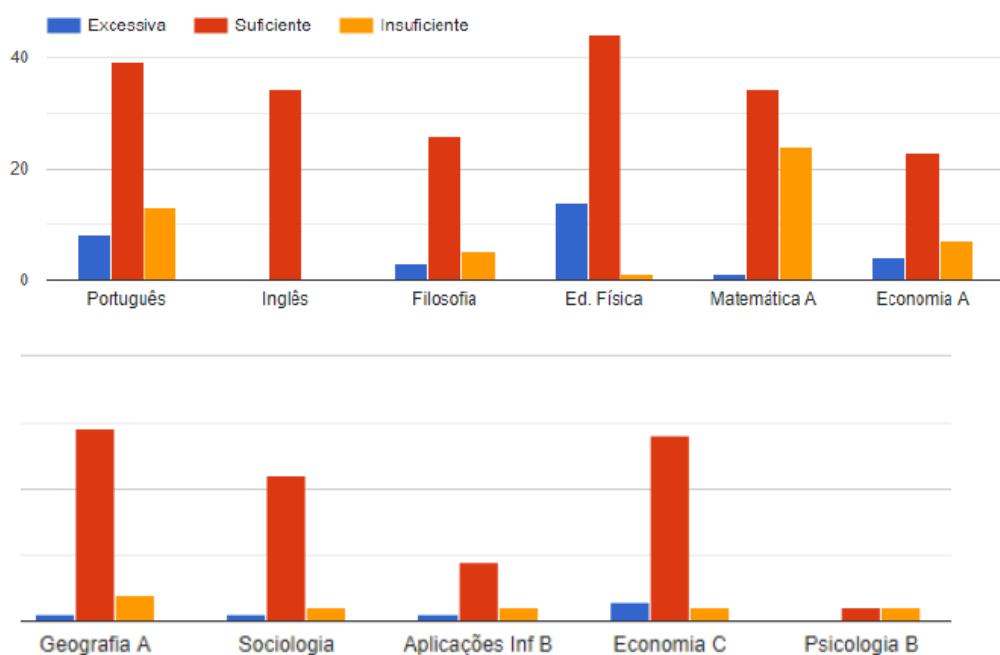
Recebes feedback das tarefas realizadas?



A frequência das sessões síncronas é:

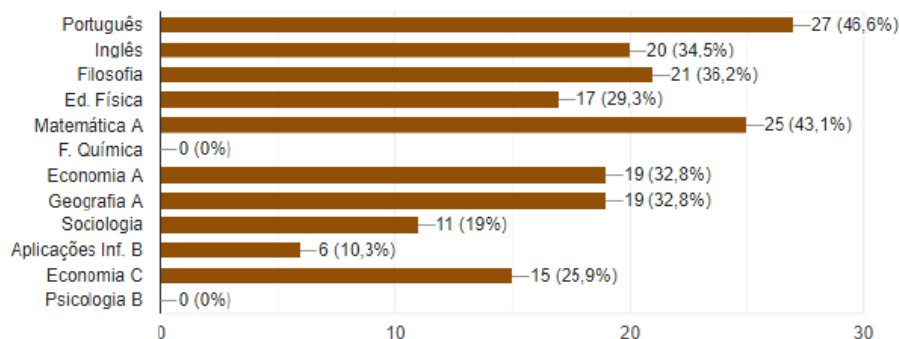


A duração das sessões síncronas é:



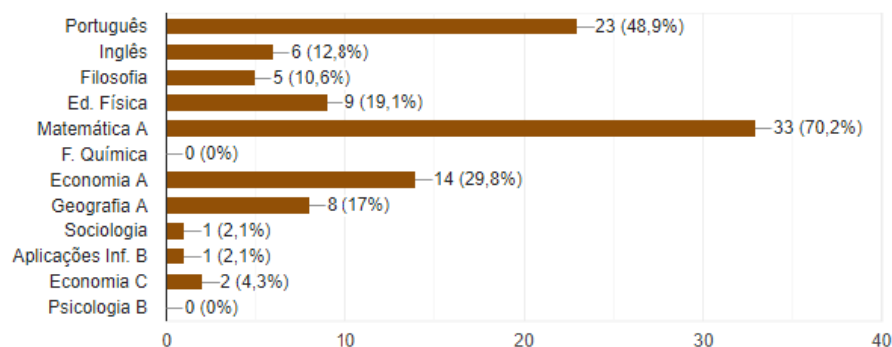
Que disciplinas te estimularam mais no E@D?

58 respostas



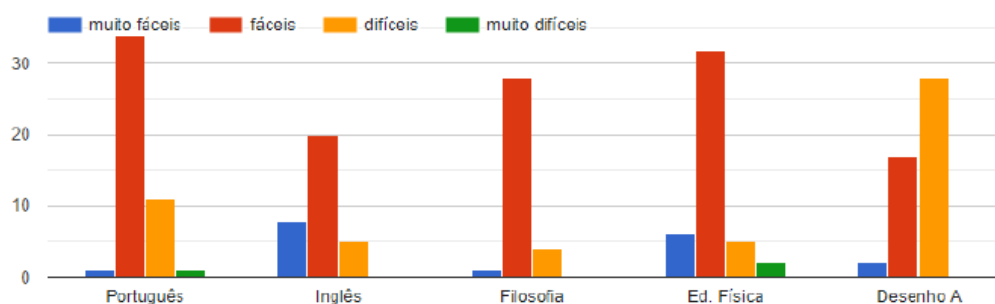
Em que disciplinas gostarias de ver melhorias no E@D?

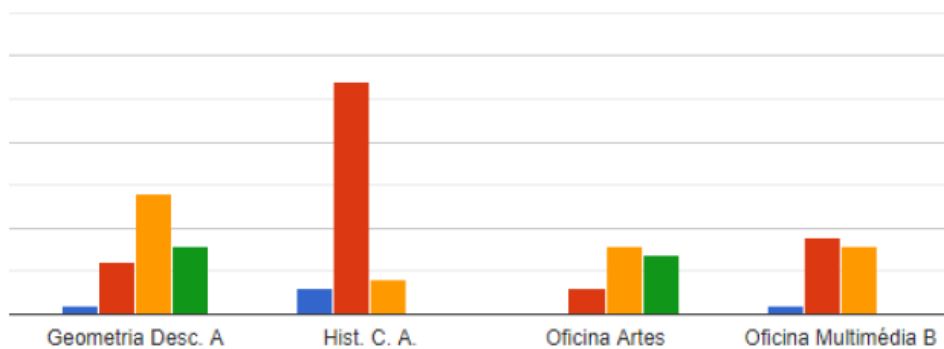
47 respostas



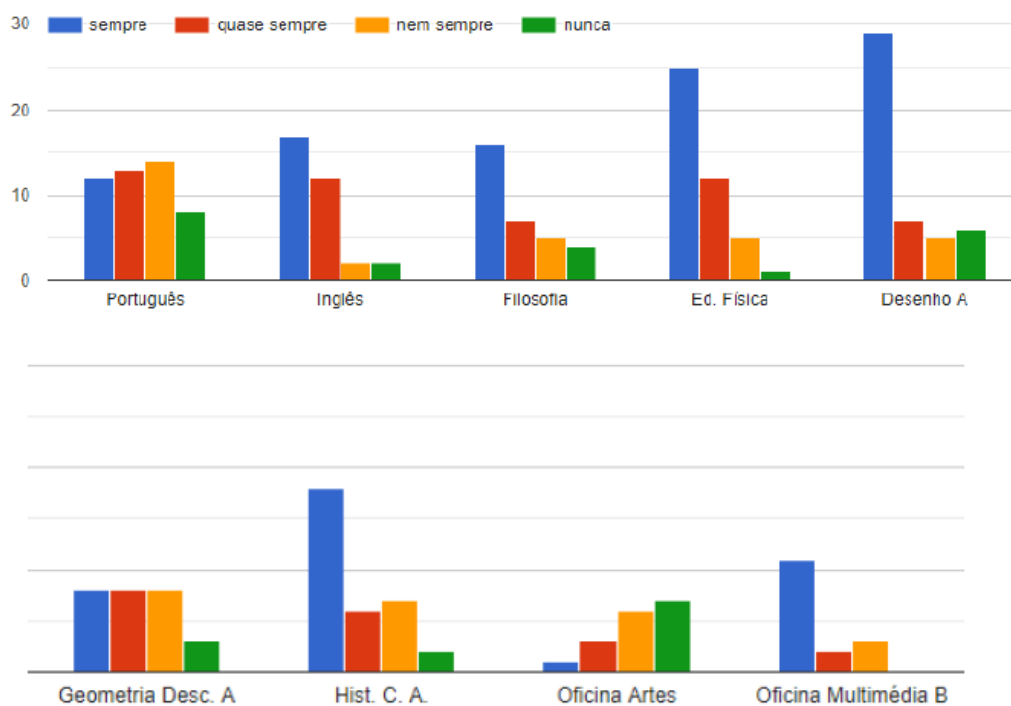
Secundário - Artes Visuais

As tarefas pedidas são:

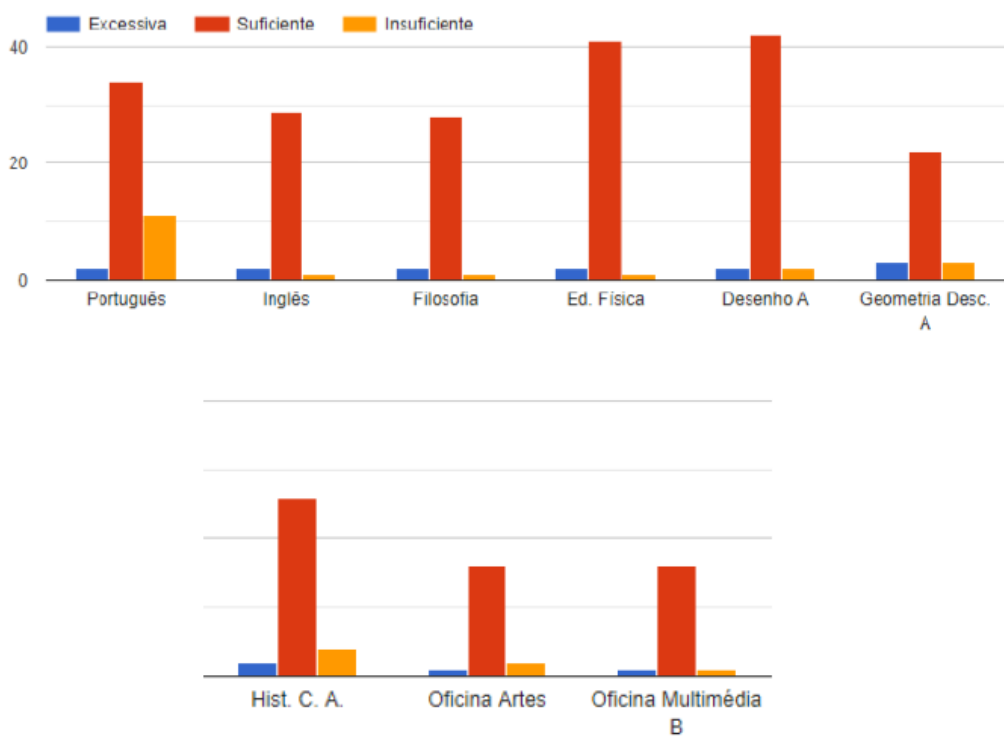




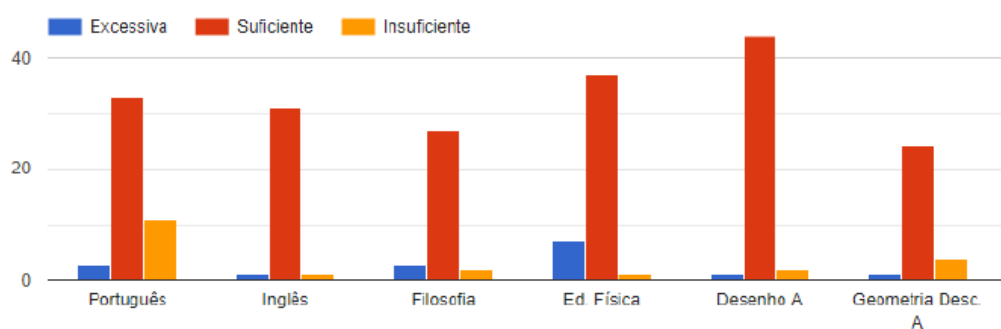
Recebes feedback das tarefas realizadas?



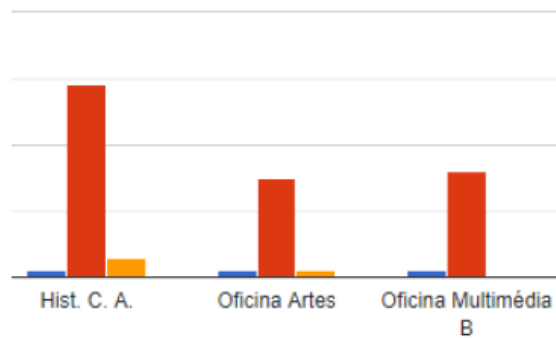
A frequência das sessões síncronas é:



A duração das sessões síncronas é:

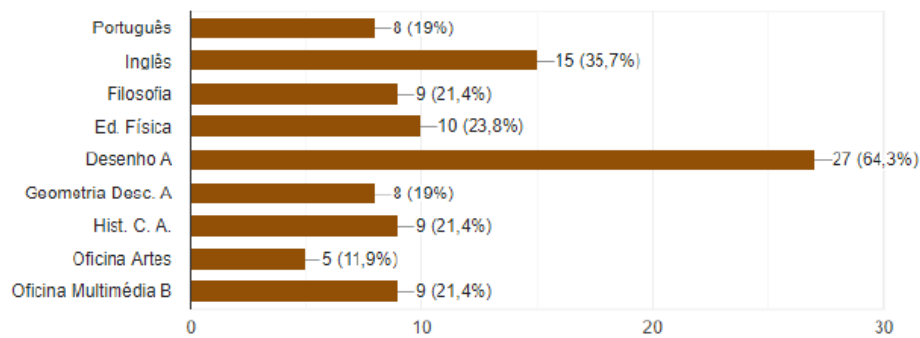






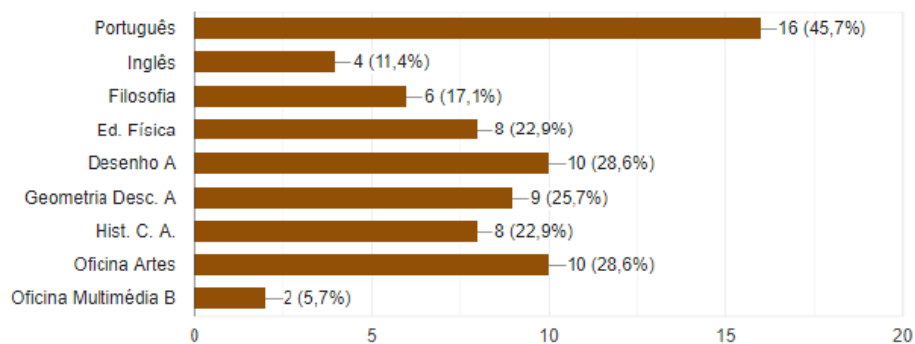
Que disciplinas te estimularam mais no E@D?

42 respostas



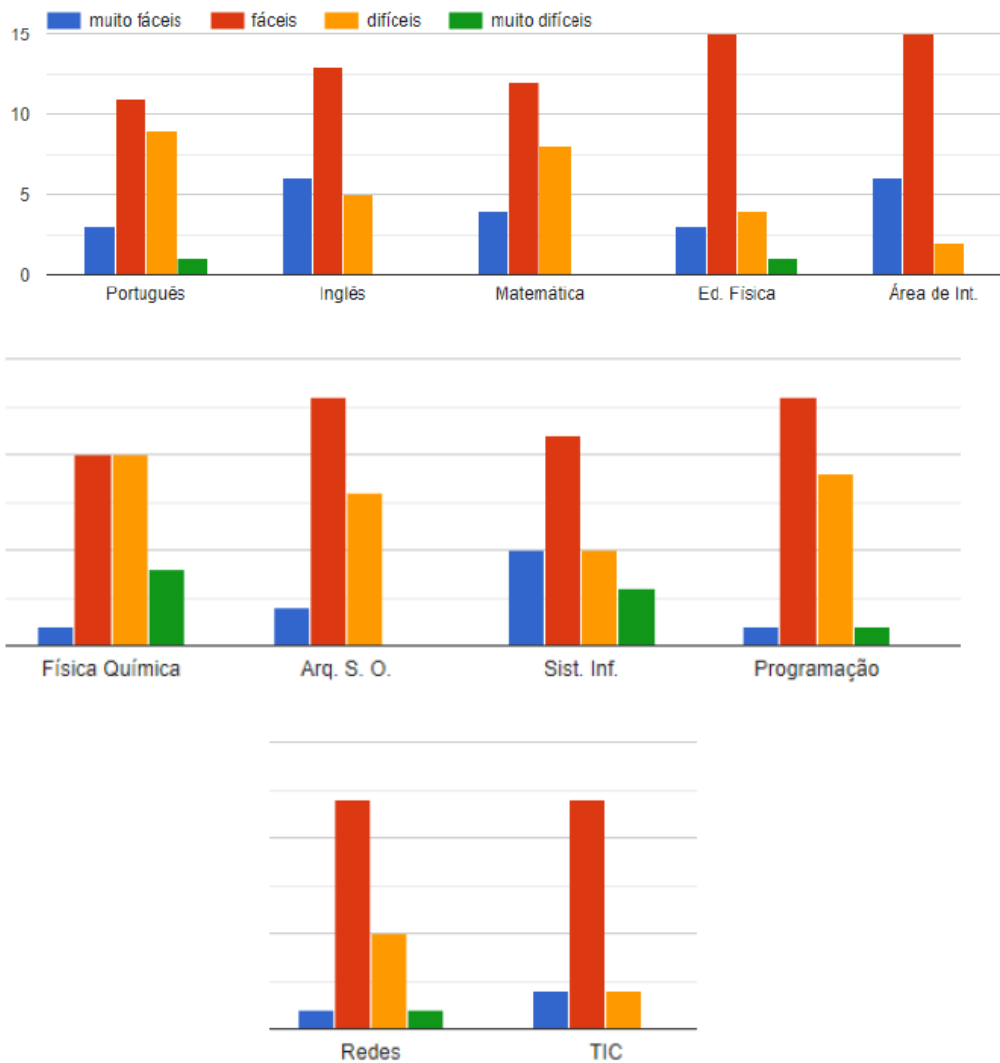
Em que disciplinas gostarias de ver melhorias no E@D?

35 respostas

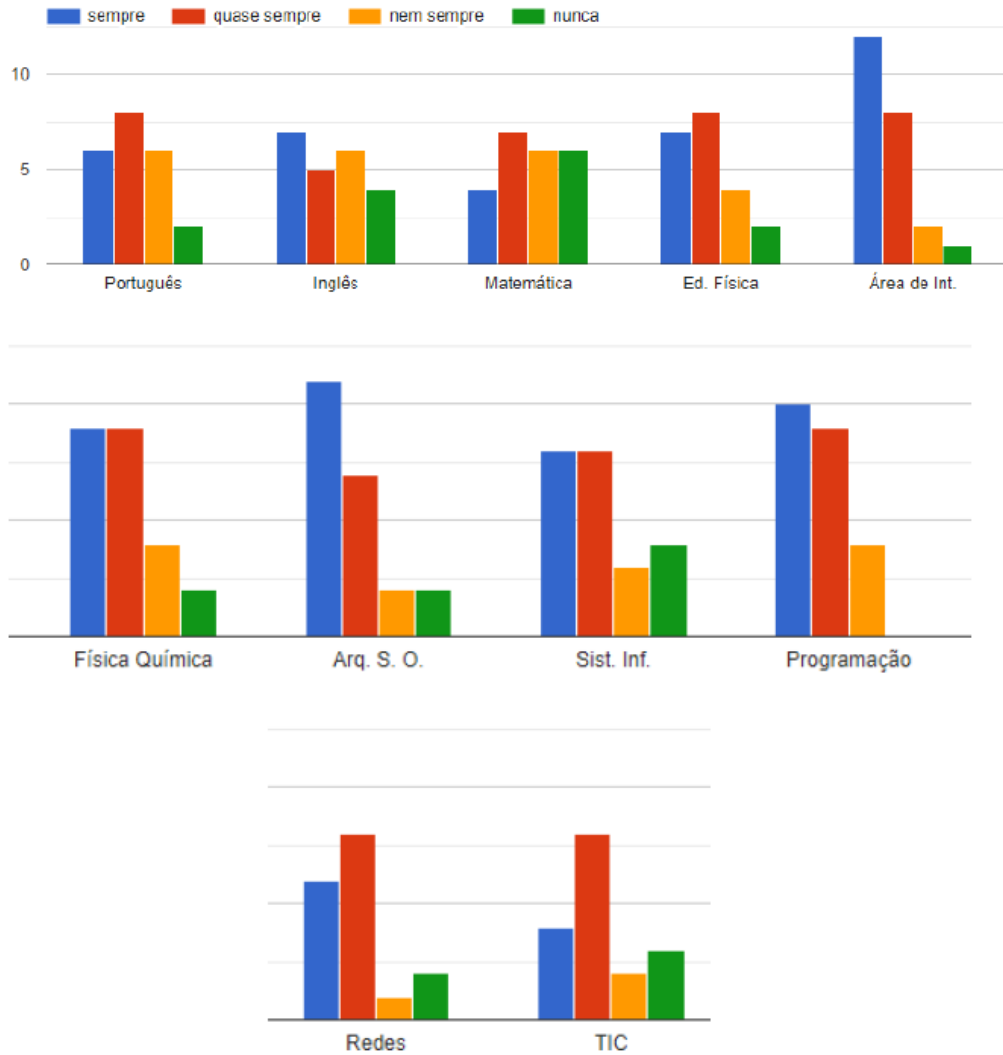


Curso Profissional Técnico de Informática - Sistemas

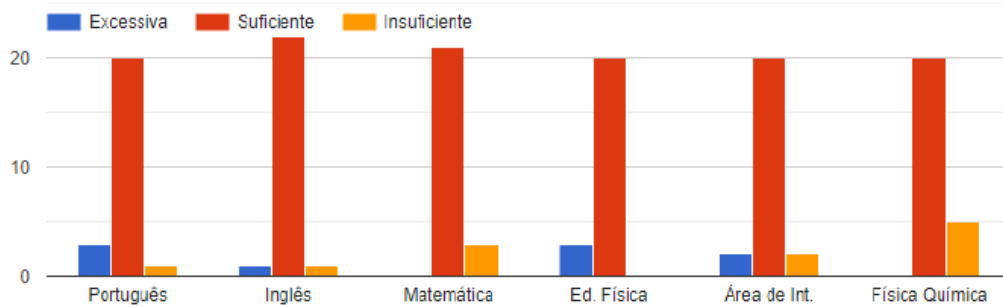
As tarefas pedidas são:

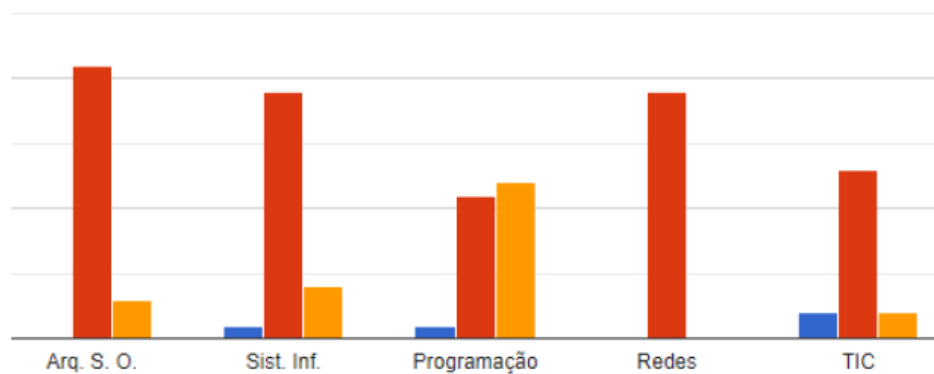


Recebes feedback das tarefas realizadas?

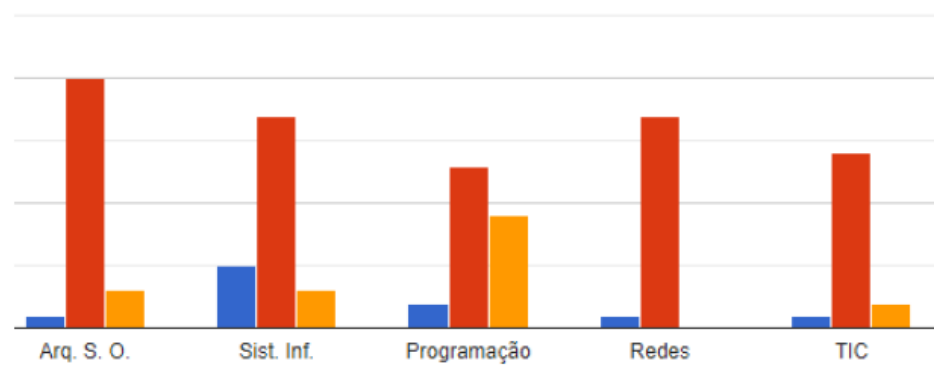
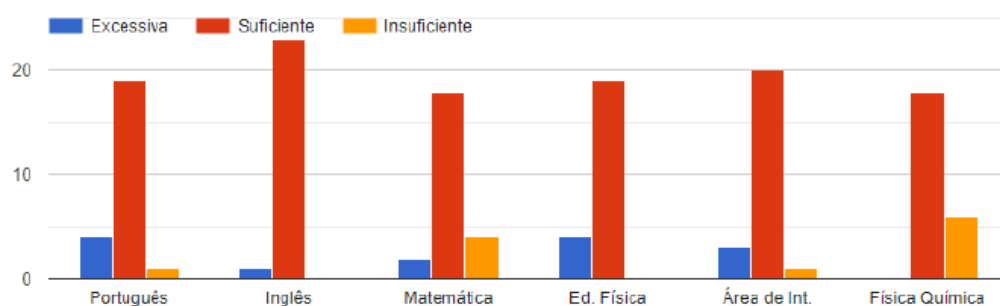


A frequência das sessões síncronas é:



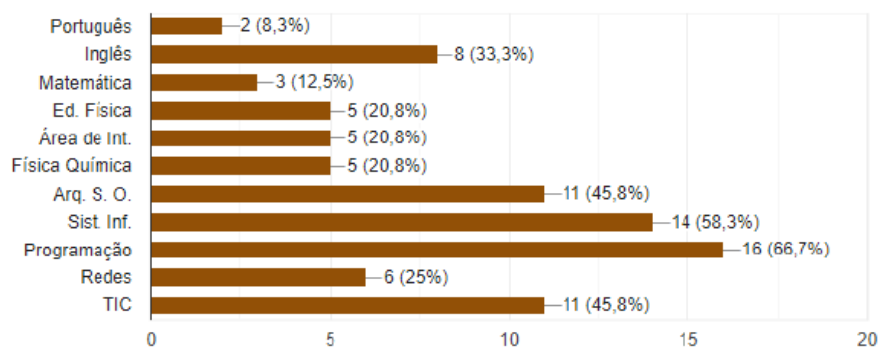


A duração das sessões síncronas é:



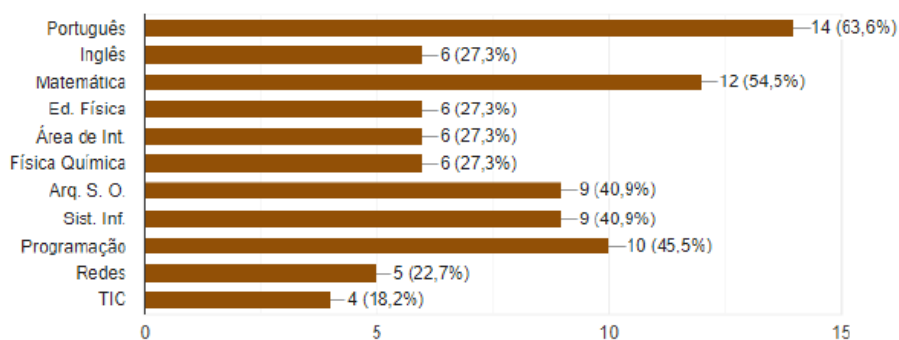
Que disciplinas te estimularam mais no E@D?

24 respostas



Em que disciplinas gostarias de ver melhorias no E@D?

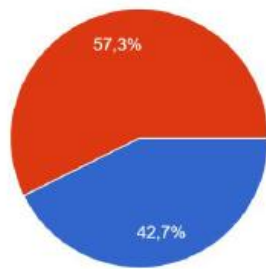
22 respostas



## 2. Resultados do questionário dirigido aos Encarregados de Educação

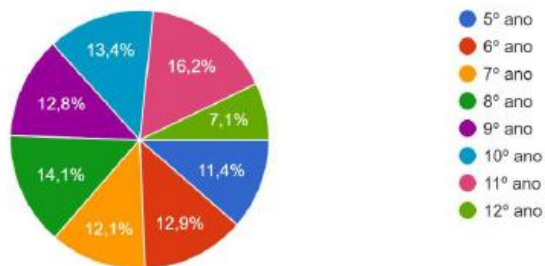
Escola do seu educando:

588 respostas



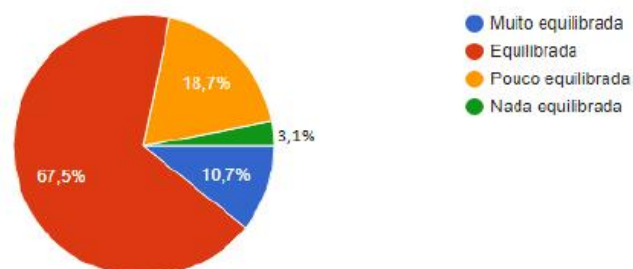
Ano de escolaridade do seu educando:

588 respostas



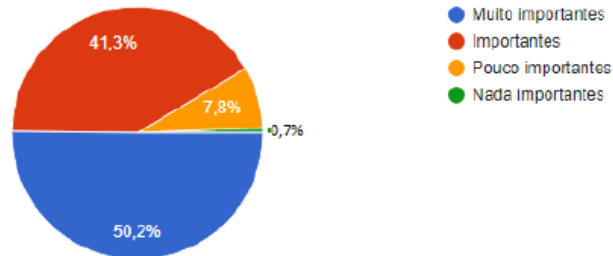
Considera que a estratégia definida pelo Agrupamento para o Ensino à Distância (E@D) foi:

588 respostas



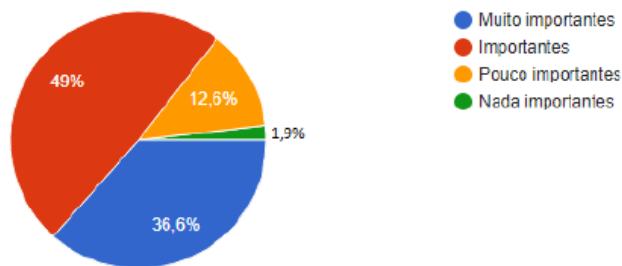
Que importância dá à realização de sessões síncronas, tendo em conta as **vertentes psicológica e social** do seu educando?

588 respostas



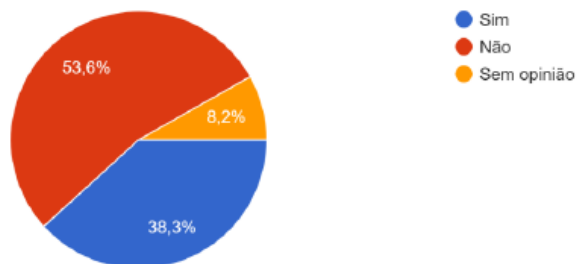
Como considera as sessões síncronas, tendo em conta as **aprendizagens** do seu educando?

588 respostas



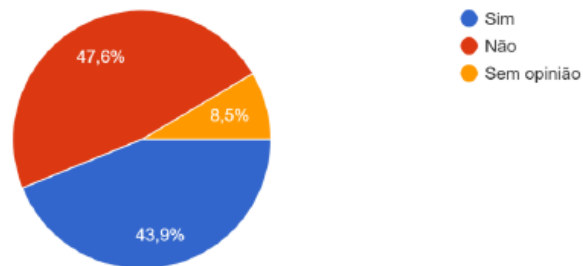
A frequência das sessões síncronas foi suficiente no processo ensino/aprendizagem do seu educando?

588 respostas

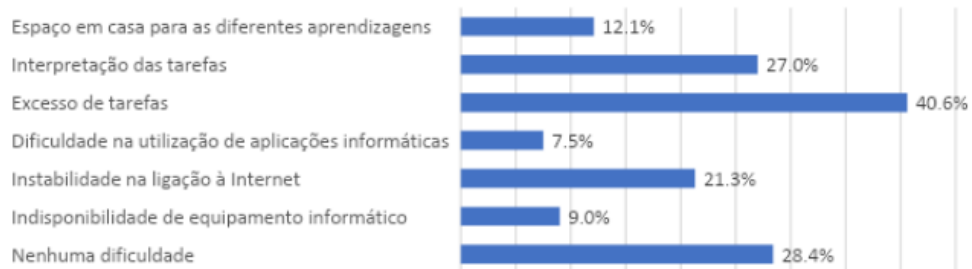


O tempo das sessões síncronas foi suficiente no processo ensino/aprendizagem do seu educando?

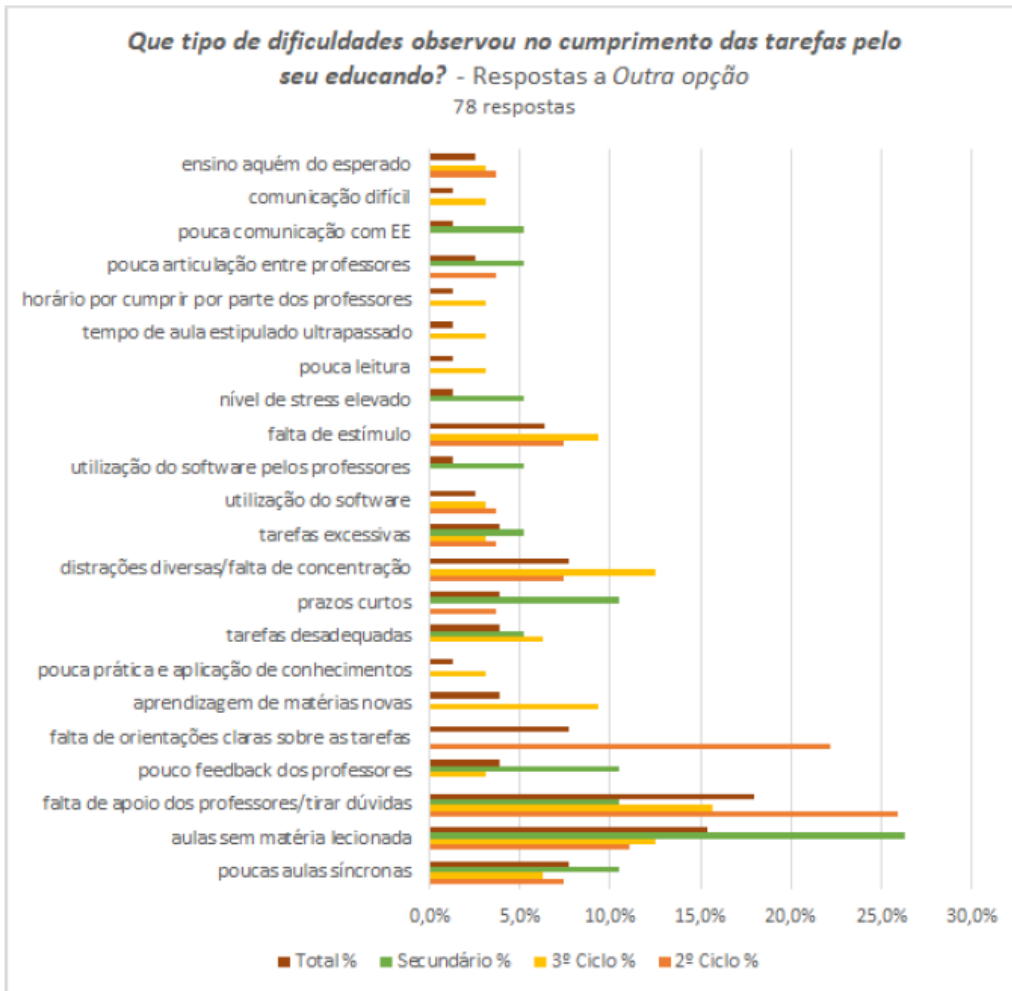
588 respostas



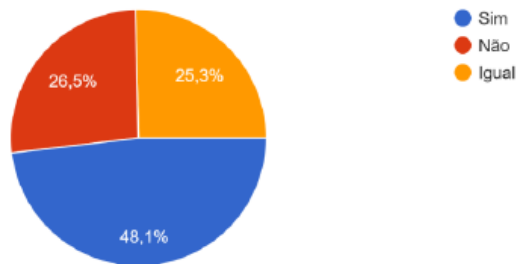
Que tipo de dificuldades observou no cumprimento das tarefas pelo seu educando? 588 respostas







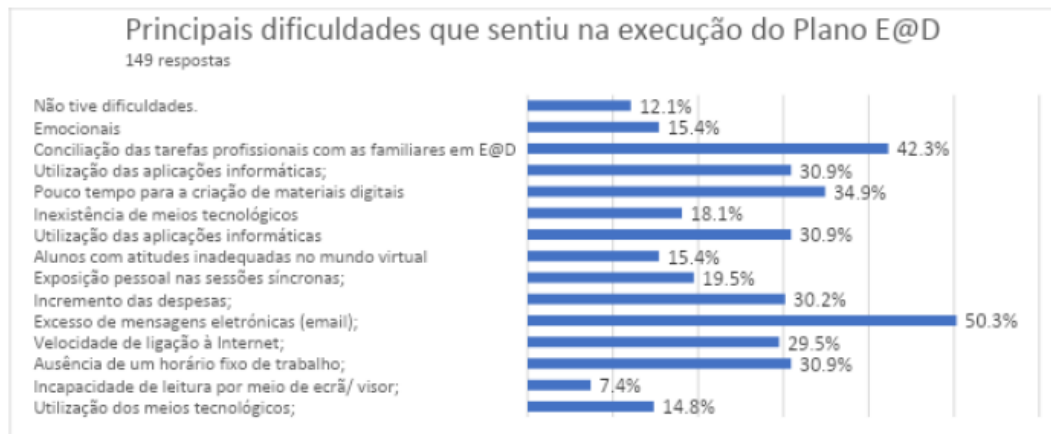
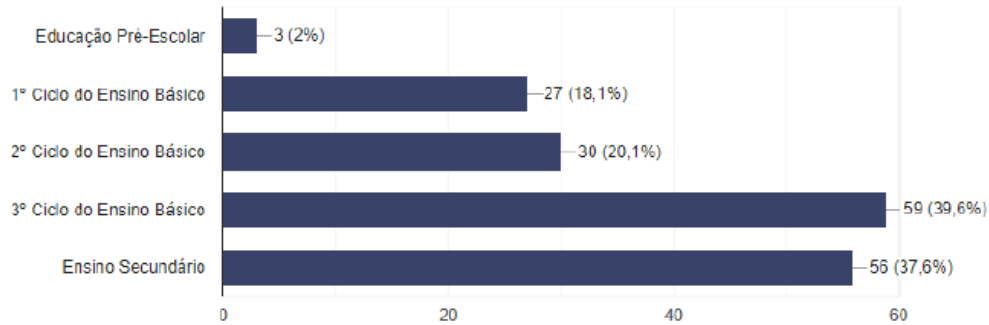
Com o Plano E@D houve maior necessidade de acompanhamento do seu educando?  
588 respostas



### 3. Resultados do questionário dirigido aos Professores

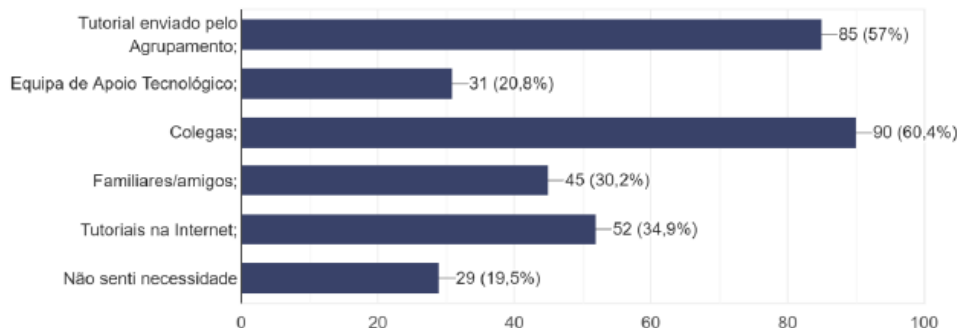
Que ciclo(s) de ensino está a lecionar no presente ano letivo?

149 respostas



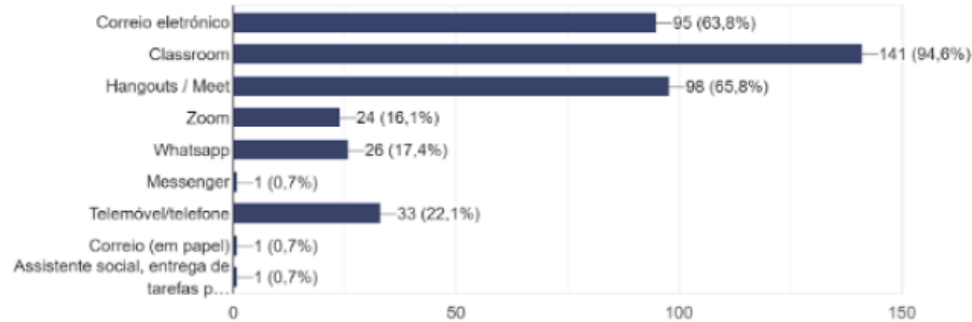
Caso tenha sentido necessidade de apoio para executar o Plano E@D recorreu a:

149 respostas



Quais foram os suportes eletrônicos que preferiu usar na comunicação com os seus alunos?

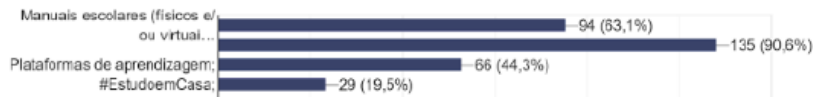
149 respostas



Legenda: Assistente social, entrega de tarefas pessoalmente

Que recursos educativos preferiu utilizar no Plano E@D ?

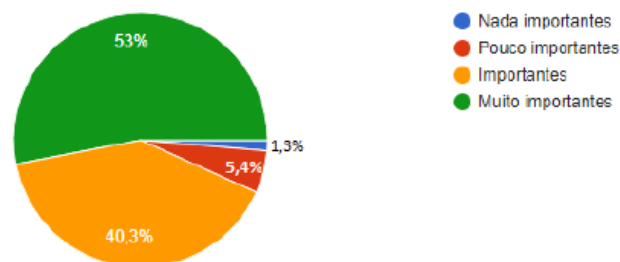
149 respostas



Outros: Google Forms - 2 (0,14%); Youtube - 2 (0,14%); Vídeos de atividades pesquisados na internet - 1 (0,7%); vídeos do IPDJ - Ser Ativo em Casa - 1 (0,7%); Aplicações Web disponibilizadas pela Google (Slides, Sheets, Docs, etc.) - 1 (0,7%); Imagens Pinterest - imagens manuais - 1 (0,7%); Links; recursos - 1 (0,7%); Powerpoint - 1 (0,7%).

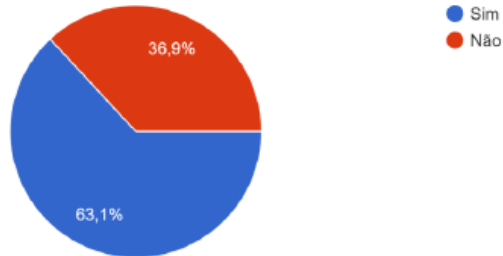
Que importância dá às sessões síncronas previstas pelo Plano E@D?

149 respostas



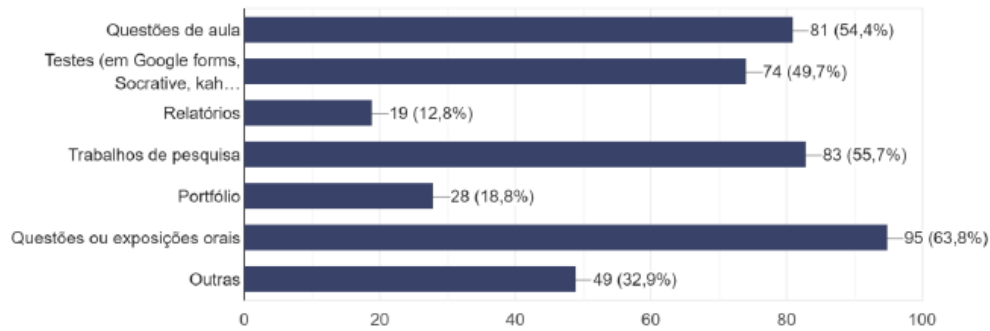
O tempo semanal destinado às sessões síncronas revelou-se suficiente para a implementação dos processos ensino-aprendizagem que planeou?

149 respostas



Indique três dos processos de recolha de informação que utilizou com mais frequência:

149 respostas



**Anexo 3 - Tabelas de Aferição das Sugestões de Melhoria do Plano E@D**

**Aferição das sugestões de melhoria - Questionário - Alunos**

<b>1º ciclo</b>		
	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
Sessões síncronas mais frequente	74	25,52%
apresentação/avanço nas matérias	23	7,93%
Evitar necessidade de tanto apoio dos pais	22	7,60%
Menos alunos por sessão (pequenos grupos)	19	6,60%
Maior contacto com colegas	17	5,90%
Menos tarefas semanais	10	3,40%
Melhoria na organização das sessões síncronas e do plano semanal	10	3,40%
Limitações #estudoemcasa	10	3,40%
Menos tempo	9	3,10%
Eliminar a necessidade impressão/scan	9	3,10%
Consolidação matéria	9	3,10%
Cumprir horário letivo presencial	7	2,41%
Maior feedback dos docentes	7	2,40%
Contacto com outros docentes	6	2,10%
Mais tempo nas sessões síncronas	5	1,72%
Aulas para esclarecer dúvidas	4	1,40%
Projetos/trabalhos de grupo	4	1,40%
Fazer tarefas diretamente meios digitais para evitar ter de fazer scan ou fotografar	4	1,40%
Sessões síncronas dentro do horário escolar	4	1,40%
É necessário que os docentes recebam formação técnica	3	1,00%
Disponibilização de meios tecnológicos adequados	3	1,00%
Plano semanal com linguagem adequada às idades dos alunos	3	1,00%
Maior utilização da escola virtual	3	1,00%

Disponibilização de áudios/vídeos gravados pelos docentes	3	1,00%
Horários de tarde	2	0,70%
Tarefas mais atrativas	2	0,70%
Utilização do kahoot	2	0,70%
Maior acompanhamento da escola/Agrupamento	2	0,70%
Menos fichas	2	0,70%
Não pedirem materiais específicos para as manualidades difíceis de adquirir em confinamento	2	0,70%
Maior articulação Plano com #estudoemcasa	2	0,70%
Sessões síncronas mais frequentes em algumas disciplinas	1	0,34%
Mais aulas práticas	1	0,30%
Fornecer meios informáticos aos docentes	1	0,30%
Mudança da plataforma de aprendizagem	1	0,30%
Continuação de utilização dos recursos digitais no regresso às aulas presenciais	1	0,30%
Sessões síncronas também nas Atividades de Enriquecimento Curricular	1	0,30%
Desligar o micro dos alunos quando não o estão a utilizar devido às interferências	1	0,30%
Utilizar os manuais	1	0,30%
<b>TOTAL</b>	<b>313</b>	<b>100,00%</b>

<b>Aferição das sugestões de melhoria - Questionário - Alunos</b>		
<b>2º Ciclo</b>		
<b>Sessões síncronas</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
apresentação / avanço nas matérias	33	15,7%
mais frequente	22	10,5%
mais tempo	9	4,3%
contacto visual entre colegas, com tarefa	7	3,3%
menos alunos por sessão	7	3,3%
cumprir o horário letivo presencial	7	3,3%
qualidade no sinal de rede	5	2,4%
menos tempo	1	0,5%
<b>Outras</b>		
menos tarefas semanais	47	22,4%
maior feedback dos docentes	9	4,3%
material necessário para as tarefas	7	3,3%
tarefas mais atrativas	6	2,9%
preferência de aulas presenciais	3	1,4%
falta de meios informáticos dos docentes	2	1,0%
falta de formação técnica dos docentes	2	1,0%
mudança de plataforma de aprendizagem	2	1,0%
acesso às ferramentas digitais nas tarefas	2	1,0%
mais tarefas semanais	1	0,5%
nada a referir / satisfação plena	38	18,1%
<b>TOTAL</b>	<b>210</b>	<b>100,0%</b>

**Aferição das sugestões de melhoria - Questionário - Alunos**

<b>3º Ciclo</b>		
<b>Sessões síncronas</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
apresentação/avanço nas matérias	21	8,1%
mais frequente	13	5,0%
aulas para esclarecer dúvidas	12	4,7%
mais frequente só em algumas disciplinas	10	3,9%
mais tempo	9	3,5%
melhorar a qualidade de som e imagem	8	3,1%
menos tempo	5	1,9%
cumprir com o tempo exato da duração estipulada	5	1,9%
mais aulas práticas	4	1,6%
"sala de estudo"	3	1,2%
cumprir horário letivo igual ao presencial	2	0,8%
horários de tarde	2	0,8%
não obrigar a ligar a câmara	2	0,8%
alunos deviam ligar a câmara	1	0,4%
menos alunos por sessão	1	0,4%
<b>Outras</b>		
menos tarefas semanais	59	22,9%
melhoria na organização	14	5,4%
tarefas mais atrativas	13	5,0%
maior feedback dos docentes	11	4,3%
melhoria da plataforma Classroom	6	2,3%
mais tempo para fazer os trabalhos	6	2,3%
mais tempo de lazer	5	1,9%
preferência de aulas presenciais	5	1,9%
mudança da plataforma de aprendizagem	4	1,6%
projetos/trabalhos de grupo	4	1,6%



disponibilização de meios tecnológicos adequados	4	1,6%
falta de formação técnica dos docentes	2	0,8%
falta de assiduidade de alguns professores	2	0,8%
falta de meios informáticos dos docentes	1	0,4%
mails e notificações fora de horas impedem a abstração total da escola em tempos livres	1	0,4%
nada a referir / satisfação plena	23	8,9%
<b>TOTAL</b>	<b>258</b>	<b>100,0%</b>

**Aferição das sugestões Questionário - Alunos**

<b>Secundário</b>		
	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
<b>Sessões síncronas</b>		
apresentação/avanço nas matérias	11	8,3%
mais frequente	10	7,5%
mais tempo	8	6,0%
cumprir horário letivo igual ao presencial	8	6,0%
mais frequente para disciplinas de exame	7	5,3%
retirar em algumas disciplinas	5	3,8%
aulas para esclarecer dúvidas	3	2,3%
menos alunos por sessão	2	1,5%
menos tempo	1	0,8%
menos frequente	1	0,8%
não obrigatoriedade das sessões síncronas	1	0,8%
qualidade no sinal de rede	1	0,8%
alunos deviam ligar a câmara	1	0,8%
<b>Outras</b>		
menos tarefas semanais	21	15,8%
tarefas mais atrativas	11	8,3%
maior feedback dos docentes	10	7,5%
material necessário para as tarefas	5	3,8%
preferência de aulas presenciais	4	3,0%
disponibilização de materiais com notas e dicas dos docentes	3	2,3%
falta de meios informáticos dos docentes	2	1,5%
mudança da plataforma de aprendizagem	2	1,5%
acesso às ferramentas digitais nas tarefas	2	1,5%
mais tempo para fazer os trabalhos	2	1,5%
trabalhos propostos proporcionais à carga letiva de cada disciplina	2	1,5%
mais tempo de lazer	2	1,5%
mais tarefas semanais	1	0,8%
projetos/trabalhos de grupo	1	0,8%
um dia livre	1	0,8%
nada a referir/ satisfação plena	5	3,8%
<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100,0%</b>

<b>Aferição das sugestões Questionário - EE</b>		
<b>2º Ciclo</b>		
<b>Sessões síncronas</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
apresentação / avanço nas matérias	32	17,5%
mais frequente	31	16,9%
cumprir horário letivo igual ao presencial	12	6,6%
mais aulas para consolidação da matéria e esclarecimento de dúvidas	9	4,9%
mais tempo	8	4,4%
obrigatoriedade da câmara ligada	4	2,2%
mais frequente em disciplinas nucleares	3	1,6%
menos alunos por sessão	1	0,5%
<b>Outras</b>		
tarefas mais diversificadas / criativas / interativas	14	7,7%
menos tarefas semanais	12	6,6%
maior acompanhamento e preocupação por parte dos docentes	10	5,5%
mais formação técnica dos docentes	8	4,4%
falta de meios informáticos dos docentes	8	4,4%
tarefas que permitam mais trabalho autónomo dos alunos	5	2,7%
preferência de aulas presenciais	5	2,7%
melhor articulação entre docentes da mesma turma	4	2,2%
maior feedback dos docentes	4	2,2%
melhor plano de comunicação (docentes - alunos; docentes - EE)	3	1,6%
aplicação de modelos de tutoria para crianças com dificuldades de aprendizagem	2	1,1%
melhor aproveitamento da plataforma MOODLE	1	0,5%
mudança da plataforma de aprendizagem	1	0,5%
acesso às ferramentas digitais nas tarefas	1	0,5%
uso de linguagem isenta de nomes próprios nas ferramentas informáticas	1	0,5%

projetos de âmbito social	1	0,5%
acompanhamento de crianças integradas em contexto de violência doméstica	1	0,5%
sessões mensais com psicólogo do agrupamento	1	0,5%
nada a referir / satisfação plena	1	0,5%
<b>Total</b>	<b>183</b>	<b>100,0%</b>

<b>Aferição das sugestões Questionário - EE</b>		
<b>3º Ciclo</b>		
<b>Sessões síncronas</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
mais frequente	20	12,1%
apresentação/avanço nas matérias	14	8,5%
mais aulas para consolidação da matéria e esclarecimento de dúvidas	13	7,9%
mais tempo	6	3,6%
mais frequente em disciplinas nucleares	5	3,0%
ferramentas e regras de funcionamento transversais a todas as disciplinas	5	3,0%
aulas de apoio individual/accompanhamento de alunos com dificuldades	5	3,0%
mais interação nas aulas	4	2,4%
cumprir horário letivo igual ao presencial	3	1,8%
obrigatoriedade da câmara ligada	2	1,2%
mais sessões à tarde	1	0,6%
não obrigatoriedade da câmara ligada	1	0,6%
menos alunos por sessão	1	0,6%
<b>Outras</b>		
menos tarefas semanais	20	12,1%
maior acompanhamento e preocupação por parte dos docentes	15	9,1%
maior feedback dos docentes	7	4,2%
diversidade e criatividade nas tarefas	5	3,0%
melhor articulação entre docentes	4	2,4%
projetos/trabalhos de grupo	4	2,4%
preferência de aulas presenciais	3	1,8%
formação técnica dos docentes	3	1,8%
cumprir o programa	3	1,8%
menos trabalhos de grupo	2	1,2%

plano de estudo semanal mais eficaz	2	1,2%
melhoria dos recursos	1	0,6%
melhoria da plataforma Classroom	1	0,6%
mudança da plataforma de aprendizagem	1	0,6%
valorização de outros parâmetros (assiduidade, pontualidade, comportamento)	1	0,6%
criação de tempos para os Encarregados de Educação comunicarem com o DT	1	0,6%
projetos interdisciplinares	1	0,6%
melhor plano de comunicação	1	0,6%
cumprimento do horário por parte de alguns docentes	1	0,6%
melhorar tudo	1	0,6%
nada a referir / satisfação plena	8	4,8%
<b>Total</b>	<b>165</b>	<b>100,0%</b>

<b>Aferição das sugestões Questionário - EE</b>		
<b>Secundário</b>		
<b>Sessões síncronas</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
mais frequente	24	18,2%
apresentação /avanço nas matérias	14	10,6%
mais tempo	11	8,3%
mais frequente em disciplinas de exame	5	3,8%
cumprir horário letivo igual ao presencial	5	3,8%
mais interação nas aulas	4	3,0%
obrigatoriedade da câmara ligada	3	2,3%
mais aulas para consolidação da matéria e esclarecimento de dúvidas	3	2,3%
ferramentas e regras de funcionamento transversais a todas as disciplinas	3	2,3%
aulas de apoio individual/accompanhamento de alunos com dificuldades	2	1,5%
menos matéria	1	0,8%
mais sessões à tarde	1	0,8%
<b>Outras</b>		
maior equilíbrio nas tarefas semanais	10	7,6%
maior acompanhamento e preocupação por parte dos docentes	10	7,6%
preferência de aulas presenciais	6	4,5%
diversidade e criatividade nas tarefas	5	3,8%
maior feedback dos docentes	4	3,0%
formação técnica dos docentes	4	3,0%
melhoria dos recursos	3	2,3%
materiais produzidos pelos docentes	3	2,3%
melhor articulação entre docentes	2	1,5%
melhor organização	2	1,5%
plataforma específica para tirar dúvidas	1	0,8%

projetos/trabalhos de grupo	1	0,8%
mais tempo para a realização de testes/ fichas de avaliação	1	0,8%
nada a referir/ satisfação plena	4	3,0%
<b>TOTAL</b>	<b>132</b>	<b>100,0%</b>



<b>Aferição das sugestões de melhoria Questionário - Professores</b>		
<b>1º Ciclo</b>		
<b>Sessões síncronas</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
obrigatoriedade da câmara ligada	2	5,4%
mais apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem	2	5,4%
microfone desligado	1	2,7%
indisponibilização do chat	1	2,7%
organização de aulas em grupos com número restrito de alunos	1	2,7%
maior rigor na assiduidade, pontualidade, entrega de trabalhos dentro dos prazos	1	2,7%
<b>Outras</b>		
reforçar a formação do ensino com as tecnologias digitais	5	13,5%
melhoria dos recursos digitais para os alunos garantido a igualdade de meios tecnológicos	6	16,2%
disponibilizar equipamento informático ou um fundo financeiro para suportar estes custos aos docentes	3	8,1%
criação de banco de materiais digitais para diferentes conteúdos	1	2,7%
zoom sem constrangimento	3	8,1%
horário fixo e estruturado contemplando todo o trabalho do professor	3	8,1%
manual de boas práticas	3	8,1%
trabalho em equipa	4	10,8%
Intervenção mais ativa por parte de docentes de apoio e de educação para a inclusão	1	2,7%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100,0%</b>

<b>Aferição das sugestões de melhoria do Plano E@D Questionário - Professores</b>		
<b>2º Ciclo</b>		
<b>Sessões síncronas</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
mais frequentes	4	13,8%
obrigatoriedade da câmara ligada	2	6,9%
sessões proporcionais à carga letiva de cada disciplina	2	6,9%
mais tempo	1	3,4%
menos alunos por sessão	1	3,4%
uma sessão para DT	1	3,4%
<b>Outras</b>		
mais formação nas ferramentas digitais	4	13,8%
tempo para maior feedback dos docentes	3	10,3%
falta de meios informáticos dos docentes	2	6,9%
material necessário para as tarefas	1	3,4%
tarefas quinzenais	1	3,4%
melhor articulação entre docentes da mesma turma	1	3,4%
criação de Classroom para cada docente e não por turma	1	3,4%
menos tarefas redundantes	1	3,4%
apoio mais acessível a nível informático	1	3,4%
definição do trabalho esperado na Educação Especial	1	3,4%
melhoria na monitorização	1	3,4%
nada a referir/ satisfação plena	1	3,4%
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100,0%</b>

<b>Aferição das sugestões de melhoria Questionário - Professores</b>		
<b>3º Ciclo</b>		
<b>Sessões síncronas</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
duas sessões síncronas por semana para cada disciplina	4	10,8%
mais frequente	3	8,1%
obrigatoriedade da câmara ligada	3	8,1%
grupos mais reduzidos/dividir a turma em dois turnos	3	8,1%
regras de funcionamento transversais a todas as disciplinas	3	8,1%
número proporcional à carga letiva de cada disciplina	1	2,7%
os Encarregados de Educação não estarem ao lado dos alunos e a responder por eles	1	2,7%
<b>Outras</b>		
disponibilizar equipamento informático ou um fundo financeiro para suportar estes custos aos docentes	4	10,8%
melhoria dos recursos digitais para os alunos garantido a igualdade de meios tecnológicos	3	8,1%
definir limites entre vida de escola em casa e vida pessoal (estruturação dos horários de trabalho)	3	8,1%
reforçar a formação do ensino com as tecnologias digitais	2	5,4%
mais apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem	2	5,4%
planos quinzenais	1	2,7%
Internet mais fiável	1	2,7%
documento de aferição do cumprimento das tarefas simplificado	1	2,7%
de finir claramente quais são as funções dos diferentes intervenientes	1	2,7%
nada a referir/ satisfação plena tendo em conta o contexto	1	2,7%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100,0%</b>

<b>Aferição das sugestões de melhoria do Plano E@D Questionário - Professores</b>		
<b>Secundário</b>		
<b>Sessões síncronas</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>%</b>
equidade avaliativa em E@D vs Presencial	4	13,3%
apresentação / avanço nas matérias	3	10,0%
obrigatoriedade de câmara ligada	3	10,0%
mais tempo	1	3,3%
mais frequente	1	3,3%
mais frequente e em conformidade com a carga letiva prevista para cada disciplina	1	3,3%
menos alunos por sessão	1	3,3%
<b>Outras</b>		
respeito dos alunos pelos prazos nas tarefas	3	10,0%
melhor regulamentação interna	3	10,0%
falta de meios informáticos dos docentes	2	6,7%
material necessário para as tarefas	1	3,3%
menos tarefas burocráticas	1	3,3%
tarefas quinzenais	1	3,3%
maior supervisão dos coordenadores	1	3,3%
qualidade no sinal de rede	1	3,3%
comunicação simplificada	1	3,3%
mais trabalho colaborativo	1	3,3%
maior articulação entre docentes da mesma turma	1	3,3%
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100,0%</b>

### Anexo 3

#### E-mails institucionais no contexto da pandemia COVID-19

	DA = Direcção do Agrupamento CDT = Coordenador Diretor de Turma DT = Diretor de Turma		
27 fevereiro 11:06	DA → Professores/as	Fwd: Covid-19 – Orientações da DGS sobre o regresso de viagem de zonas afetadas	Orientação n.º 004/2020 da DGS sobre o regresso de deslocações a Itália 23/2/2020
= 15:47:	DA → DT	Informar EE via INOVAR	
28 fevereiro 10:50	DA → Toda Comunidade Informar ALUNOS	Fwd: Informação n.º 05/2020 da DGS sobre o regresso de uma área com transmissão ativa do novo coronavírus COVID-19	005/2020 DATA: 27/02/2020 Cidadãos regressados de uma área com transmissão comunitária ativa do novo coronavírus
28 fevereiro 13:04	DA → Professores/as	DGEstE – Gabinete de Comunicação e Tecnologias Visitas de estudo ao estrangeiro	GCT DGEstE <a href="mailto:gct@dgeste.mec.pt">gct@dgeste.mec.pt</a> Date: quarta, 26/02/2020 à(s) 10:27 Subject: Visitas de estudo ao estrangeiro
28 Fevereiro 14:01	DA → DT	Covid 19 – Regresso de alunos de viagens a zonas afetadas	Quarentena de 14 dias opção EE encarar como atitude responsável.
3 Março 12:05	DA → Professores/as	FWD: Mocosite Coronavirus Maria Beatriz Silva Médica Escolar UCSP ACES Lisboa Norte	A DGS lançou hoje o microsite do coronavirus: <a href="https://www.dgs.pt/corona-virus">https://www.dgs.pt/corona-virus</a>
10 março 12:52	DA Professores/as Informar EE	Plano de Contingência Agrupamento	Plano de Contingência do Agrupamento (ver Orientação 6/2020 de 26/2 DGS) (ver despacho n.º 2836 – A/2020 de 2/3) DGAEP
12 março 22:28	Diretor DT →	URGENTE	Contactos alunos e EE
13 março 12:27	DA → Professores/as	E-mail da turma	Solicitamos aos Diretores de Turma que ainda não o têm, que façam o favor de o criar e informem todos os elementos do Conselho de Turma desse endereço, bem como os alunos
13 março 12:50	DA → Professores/as	ME Fwd: Comunicado às Escolas	“suspensão das atividades com alunos nas escolas, de 16 de março a 13 de abril.”

			<p>“comunicar, de forma clara, aos encarregados de educação ... os alunos e as famílias cumpram estritamente as regras de higiene, de distanciamento social e, sobretudo, se for evitada a deslocação ...”</p> <p>“DT contacto eletrónico e telefónico de EE e alunos”</p> <p>“contacto em situação de contágio...”</p> <p>“.....” exames, refeições ASE, reuniões online, aval 2p, ...</p>
13 março 18:12	CDT → DT	SOS_criação do e-mail da turma	“... Impera a atitude cívica de TODOS”
13 março 18:42	CDT → DT	Esclarecimento_e-mail turma	Ajuda como criar mail
14 março 18:15	CDT → DT	ERRATA_ Esclarecimento_e-mail turma	
15 março Domingo 20:49	Prof. →DT Mat	"Sala de aula" ou "Classroom" do Google	Envio em anexo um guião para os alunos acederem à "Sala de aula" do Google.
16 março 10:10	DA → Professores/as	<b>Re.: suspensão das aulas presenciais</b>	<p>A partir de hoje os professores cumprem o seu horário a partir de casa, facultando, aos alunos, materiais e orientações, que lhes permitam fazer aprendizagens de forma autónoma.</p> <p>Deve ser utilizado o e-mail de turma ou outro sistema que o docente entenda mais eficaz.</p> <p>Mais se informa que a Leya e a Porto Editora disponibilizaram gratuitamente a Escola Virtual.</p> <p>A situação que se vive requer de todos uma colaboração responsável.</p>
16 março 12:05	1 prof CDT → DT	<b>Divulgação do e-mail da turma</b>	Envio do e-mail enviado aos EE da DT, para usarem como exemplo
16 março	Diretor → Professores	e-mail de turma	“criado e divulgado pelo Diretor de Turma, de acordo com as orientações

12:47			da coordenação de diretores de turma. Este será um meio privilegiado da escola manter o contacto com os alunos, para partilha de ferramentas de aprendizagem e /ou propostas de trabalho, para além de divulgação de informações. A drive desse e-mail de turma está organizado por pastas, cuja gestão é da responsabilidade de cada professor."
16 março 15:21	DA → Professores/as  "Perto ou longe, a Educação é um direito!" 16 março DGE  Sublinhamos aqui a importante comunicação da UNESCO que publicou recentemente 10 recomendações sobre ensino a distância, no âmbito do encerramento de muitas escolas em vários países, recomendando a leitura atenta e a divulgação dessas recomendações junto de todas as comunidades educativas.	Espaço online de apoio às escolas - Covid-19  DGE	A Direção-Geral da Educação (DGE), em colaboração com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), construiu o sítio <a href="https://apoioescolas.dge.mec.pt">https://apoioescolas.dge.mec.pt</a> , com um conjunto de recursos para apoiar as escolas na utilização de metodologias de ensino a distância que lhes permitam dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem.
16 março 15:11	CDT → Professores/as , Direcção e	"Manual" sobre o e - mail turma_ passos	No sentido de facilitar o trabalho por esta via do e-mail turma, segue uma ajuda

	Coord escola		
16 março 15:22	DA → Professores/as	Fwd: Acesso Gratuito para Pais e Alunos Escola Mágica	
16 março 17:34	Professor → Professor	Pedido	Caros Colegas, num momento crítico como o que estamos a enfrentar e em que temos de filtrar a informação que recebemos via mail para atender ao que é urgente e dar o devido seguimento, POR FAVOR, parem de entupir mais ainda a caixa de correio com mails que nada acrescentam para além do <b>"Obrigado. Beijinhos"</b>
17 março 13:19	CDT → Professores/as , Direcção e Coord escola	Aprendizagem à distância	"A nova situação que vivemos exige que todos nós nos adaptemos a uma outra forma de trabalhar com os nossos alunos. Criará por certo desafios e exige ponderação." É fundamental que seja <u>dada orientação aos alunos sobre o que pretendemos, data de entrega e local onde devem ser colocados ou para onde devem ser enviados os trabalhos.</u> "Votos de bom trabalho para todos e muita calma, fundamental nestes momentos que facilmente nos desorientam."
17 março 16:24	DA → Professores/as	Avaliação do 2º período	Calendário continua igual Ir escola para buscar materiais dos alunos à escola para serem avaliados
18 março 12:48 6	DA → Professores/as	Fwd: FW: Imprimir e colocar no prédio	
19 março 17:06	DA → Professores/as	Informação da direcção	"Caros colegas Lembro que os docentes não estão em pausa letiva, pelo que têm a obrigação de facultar aos seus alunos atividades que promovam a aprendizagem," "Desejo que todos se encontrem de boa saúde e sejam solidários."
23	DA →	Fwd: Propostas gerais de	Dá-se conhecimento de Propostas



março 02:08	Professores/as Reencaminhado de DGEsTE	intervenção para alunos em situação de vulnerabilidade (correção dos anexos)	gerais de intervenção para alunos em situação de vulnerabilidade, enviadas pela DGEsTE. (identificação da população imigrante, refugiada, cigana e oriunda de contextos vulneráveis).
23 março 02:13	DA → Professores/as	acesso à biblioteca da Unesco	Caros colegas A Unesco decidiu dar livre acesso à sua biblioteca on.line <a href="https://www.wdl.org">https\\www.wdl.org</a> Um abraço
23 março 11:59	DA → Professores/as Reencaminhado de ME	Fwd: Conselhos de Turma	Enviam-se orientações recebidas da tutela. Enviar-se-á ainda hoje, se possível, o guião interno de preparação dos CT. Reuniões serão ONLINE
23 março 12:03	DA → Professores/as Reencaminhado de AREAL EDITORES	Fwd: Apoio geral/Ajuda Escola Virtual - AREAL EDITORES	“...criámos vídeos demonstrativos de como usar/explorar ...”
23 março 12:35	Bibliotecas → Professores/as	Acesso Livre para LER e ESTUDAR – Convite para ver	Os professores bibliotecários divulgam a presente lista de endereços com acesso livre de modo a complementar as diferentes comunicações escolares e pedagógicas realizadas em modo de isolamento social.
24 março 01:38	DA → Professores/as	Guião da avaliação do 2.º período e modelo de ata (novo)	“Em período de pandemia, Professores, Alunos e Encarregados de Educação, vivem a Escola necessariamente de uma forma diferente. O bom senso, a serenidade e a solidariedade devem imperar, sendo fundamental ter e dar tempo de adaptação a esta inesperada situação....”
24 março 14:40	DA → Professores/as	Concurso profs	
24 março 16:43	DA → Professores/as Reencaminhado de Secretária de Estado	Fwd: Carta aos Diretores/Presidentes de CAP dos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas	“Partilho convosco as palavras da Senhora Secretária de Estado, Susana Amador.” “...Estamos juntos na luta contra esta adversidade coletiva, onde o serviço público da educação estará mais uma

			vez presente enquanto pilar fundamental do desenvolvimento das comunidades....”
25 março 15:21	Diretor → Professores/as	Esclarecimentos - avaliação do 2.º período	“Neste período de grandes adaptações devemos encarar as reuniões do 2.º período com muita serenidade, dando o melhor de nós mas sem stress. Na sequência do guião já enviado senti necessidade de prestar alguns esclarecimentos, a saber: ...”
25 março 15:55	DA → Professores/as Reencaminhado de Grupo Informática	Fwd: marcação de uma reunião à distancia	O grupo de informática aconselha a utilização da aplicação Hangouts Meet que faz parte dos serviços da GSuite da Google e que está disponível no nosso e-mail institucional. Envia-se em anexo o guião para a respetiva aplicação.
26 março 13:54	DA → Professores/as	Conselhos de turma	Calendário, reenvio
26 março 16:35	Sub Diretor → Professores/as	Questionário - resposta até dia 1 de abril de 2020 (quarta-feira)	<a href="#">Contactos a distância com alunos</a> Recolha de informação. Na procura atempada de soluções para eventual futuro trabalho a distância, agradeço a indicação de todos os casos em que o acesso informático dos alunos aos documentos e trabalhos pedidos foi inexistente ou difícil. Pode indicar outras situações que considere pertinentes.
26 março 22:28	Sub Diretor → Professores/as	Questionário - contactos a distância com alunos - enviado esta tarde	Esclarecimentos
26 março 22:50	Professor Matemática para DT	Contactos à distância	Alunos em falta na Classroom, falta de contactos
26 março 23:35	DA → Professores/as	Fwd: Concurso Nacional Externo / Reserva de Recrutamento / Contratação Inicial	Concurso docentes
26 março 23:42	DA → Professores/as Reencaminhado de ANQEP	Fwd: Sítio online ( <a href="https://apoioescolas.dge.mec.pt/">https://apoioescolas.dge.mec.pt/</a> )	Na sequência da situação epidemiológica causada pelo COVID 19, e dada a necessidade de concentrar e organizar um conjunto de recursos para apoiar as escolas na

	gov		utilização de metodologias de ensino a distância que lhes permitam dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem, a Direção-Geral da Educação (DGE), em colaboração com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, I.P.), construiu um sítio <i>online</i> ( <a href="https://apoioescolas.dge.mec.pt/">https://apoioescolas.dge.mec.pt/</a> ) que disponibiliza um conjunto de recursos para apoiar as escolas na utilização de metodologias de ensino a distância que lhes permitam dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem, em todas as ofertas educativas e formativas.
27 março 03:00	Resp. Formação para Professores/as  Reencaminhado de Conselho Científico da Formação Contínua	Formação online	Formação online
27 março 10:29	EE DT	Trabalho de EF	
27 março 11:47	Resp. Formação para Professores/as	Formação online - informação	Esclarecimentos
27 março 12:34	Sub Diretor para Professores/as	Questionário - resposta até 1/04/20 (se não conseguiu responder)	
28 março 19:22	Bibliotecas A para Professores/as	Partilha de contos da nossa autoria – Convite para colaborar	Partilhas
28 março 23:36	Professora para Professores/as	Uma ideia	Conto e música
28 março 22:06	Diretor para Professores/as Reencaminhado de um Professor	Fwd: Recebimento de trabalho dos alunos	“... exposição na página do agrupamento com trabalhos recebidos dos alunos, ...”

29 março 23:36	Diretor para Professores/as	divulgação de trabalhos	Mail de recepção
29 março 23:39	Diretor para Professores/as	Fwd: Trabalhos para o site	Orientações
30 março 12:15	Resp. Formação para Professores/as	Boa Páscoa e Formação online	
30 março 13:11	DA → Professores/as	síntese global - esclarecimento	O texto sugerido pelo Conselho pedagógico não se sobrepõe à informação à informação proposta pelo diretor de turma /conselho de turma. Trata-se de um complemento.
30 março 16:21	Sub Diretor para Professores/a s	Questionário - ponto de situação	...
31 março 20:42	DA → Professores/as Doutoramento em Estudos Globais   Universidade Aberta	Fwd: Divulgação   Abertura de pré-candidaturas para o Doutoramento em Estudos Globais   Universidade Aberta	
1 abril 13:25	DA → Professores/as	Fwd: Aulas dadas	Só até 13 março
3 abril 11:29	DA → Professores/as orientações da DGE	URGENTE - Plano de ensino à distância	"...proposta de Plano de Ensino à Distância, para que toda a comunidade educativa dê o seu contributo, apresentando sugestões de melhoria, ..."
3 abril 16:53	CDT para DT, Direcção e Coord escola	Bem hajam	"...foi um excelente sinal de profissionalismo e união, neste desafio de trabalhar à distância...."
3 abril 18:02	Sub Diretor para Professores/a s	Produções de alunos para o site e dados pessoais	Protecção de dados
8 abril 16:54	Resp. Formação para Professores/as Diretora do Centro de Formação João	Divulgação de questionário de estudo e pedido de participação	

	Soares		
9 abril 1:41	DA → Professores/as	Orientações para a concretização do Plano de ensino à distância	
9 abril 1:41	DA → Professores/as	Orientações para a concretização do Plano de ensino à distância - DT	1 - Tutorial classroom do DT: contém as indicações destinadas à criação da turma na classroom. Peço que seja efetuado com celeridade; 2 - Tutorial classroom dos alunos: a disponibilizar aos encarregados de educação no dia 14 de abril via inovar (ver documento "Inovar_procedimentos" existente na drive dos DT) 3 - Comunicado a enviar aos EE no primeiro dia de aulas.
9 abril 02:02	Diretor para Professores/as	Apoio da Google a Professores/as	link
9 abril 15:41	DA → Professores/as	Esclarecimento sobre a criação da turma na classroom- inscrição de alunos	
9 abril 19:52	Diretor → Professores/as	Votos de Boa Páscoa	"...A todos, um agradecimento sentido..."
10 abril 01:45	DA → Professores/as <b>DGEstE - Sistema de Informação</b>	Fwd: Decisões sobre o terceiro período e conclusão do ano letivo	"Encarrega-me o Sr. SEAE de enviar a seguinte informação:  Na sequência do Conselho de Ministro do dia 9 de abril e da comunicação do Senhor Primeiro-Ministro, enquanto se aguarda a publicação do decreto-lei que regulará as medidas extraordinárias, envia-se uma síntese das decisões, conforme já foram transmitidas no final da reunião dos ministros.  Durante os próximos dias, serão enviadas informações mais detalhadas sobre os vários pontos e organizar-se-ão novas reuniões para esclarecimento de dúvidas com o SEAE, na mesma metodologia utilizada no último conjunto de reuniões." Online Exames só os essenciais para FAC
11 abril	BE →	Partilha de contos e poesias da	

00:28	Professores/as	autoria dos Professores/as	
11 abril 01:22	DA → Professores/as <b>DGEstE</b> <b>Sistema de</b> <b>Informação</b>	Fwd: Princípios orientadores para o acompanhamento de alunos que recorrem preferencialmente ao #EstudoEmCasa	
11 abril 18:40	DA → Professores/as	Guião dos CT e modelo de ata	
13 abril 18:01	DA → Professores/as	Urgente	“...Todos os e-mails com pedidos de ajuda devem ser enviados APENAS para a direção.”
14 abril 00:01	DA → Professores/as	Tutorial para Marcação de aulas (Sessões Síncronas)	
14 abril 00:09	DA → Professores/as	Tutorial para Marcação de aulas (Sessões Síncronas)	Anexo
14 abril 13:20	DA → Professores/as <b>Serviço de</b> <b>Psicologia e</b> <b>Orientação</b>	Fwd: Informação	“...não obstante a conjuntura atual, mantem o seu compromisso de missão para com a comunidade escolar, pelo que, continua a prestar apoio aos alunos...”
14 abril 19:10	DA → Professores/as Apoio tecnológico	Fwd: Extensões para melhorar o Hangout Meet	Tutorial youtube
15 abril 11:28	Diretor → Professores/as	Fwd: Esclarecimentos - procedimentos	“...1. A contabilização dos tempos de trabalho escolar no Plano Semanal das turmas deve incluir a sessão síncrona (videoconferência). Assim, uma disciplina com 3 tempos semanais, necessita ter presente que uma videoconferência ocupa 1 desses tempos, restando 2 para outras tarefas. 2. De modo a registar sumários no inovar, nas sessões de trabalho autónomo dos alunos (sessões assíncronas) deverá ser registada a tarefa (ou tarefas) que lhes foram atribuídas. Por exemplo, assistir à sessão do #...”
15 abril 16:39	DA → Professores/as Gov	Decreto-Lei 14-G/2020- medidas excecionais e e temporárias	divulgação a alunos e encarregados de educação.
15 abril	DA → DTs	Envio de informação aos EE-Pais	Dado que tivemos um problema

17:39			técnico (já resolvido), mas que pode ter impedido os envios
15 abril 23:11	DA → Professores/as DGAE	Fwd: Medidas excepcionais e temporárias na área da formação contínua, avaliação do desempenho docente e observação de aulas	
17 abril 00:36	DA → Professores/as DGAE	Fwd: Nota Informativa EB/N.º1/2020- Concessão de Equiparação a Bolseiro – Ano Escolar 2020/2021 e Nota Informativa LS/N.º1/2020 – Licença sabática – Ano escolar 2020/2021	
17 abril 14:24	DA → DTs	6º Ano - Sobreposição com #EstudoEmCasa	
17 abril 22:06	DA → Professores/as Secretário de Estado	#Ser jovem em casa	“...propostas de atividades, oficinas e informações disponíveis para a juventude...”
18 abril 00:24	DA → Professores/as DGEstE – Gabinete de Comunicação e Tecnologias	Fwd: Segurança no uso das plataformas digitais	Solicitamos que esta informação seja divulgada junto dos alunos e encarregados de educação.
20 abril 16:34	Resp. Formação → Professores/as	Ação de Formação - Os desafios da Escola Inclusiva: caminhos para a qualidade e a equidade da educação - Parte II	
20 abril 18:51	CDT → DT	Classroom e Inovar	“PARTILHA DE FUNCIONALIDADES FACILITADORAS DO TRABALHO/ORGANIZAÇÃO NA CLASSROOM” “REGISTO DO ENVOLVIMENTO DO ALUNO NAS ATIVIDADES”
20 abril 23:40	DA → Professores/as	Fwd: Aperfeiçoamento da Candidatura ao Concurso Externo / Contratação Inicial e Reserva de Recrutamento	
22 abril 16:42	DA → Professores/as	Fwd: Convite à comunidade - Dia Mundial do Livro e do Direito de Autor - 23 de abril	

23 abril 13:39	DA → Professores/as EMAEI	EMAEI	“A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), reconhecendo a sua responsabilidade em assegurar a supervisão da implementação de medidas de apoio à inclusão dos alunos da comunidade escolar...”
24 abril 15:02	DA → Professores/as Centro Nacional de Cibersegurança	Centro Nacional de Cibersegurança - divulgação de boas práticas	
25 abril 23:37	Sub coord Professores/as	Dois vídeos explicativos do Classroom	
27 abril 15:37	DA → Professores/as	Mobilidade por doença - renovação	
28 abril 10:11	DA → Professores/as	Fwd: MONSTRA 2020   Estamos online	
29 abril 16:18	DA → Professores/as	Fwd: Mobilidade por Doença – Renovação Colocação 2019/2020	
29 abril 16:22	DA → Professores/as	Fwd: Necessidade de Professores/as EPD	
4 maio 18:36	Professor → Professores/as	Divulgação de Formação para Professores/as	
5 maio 12:04	Equip. monitorização → Professores/as	Apuramento taxa concretização	Procedimentos
5 maio 17:54	DA → Professores/as <b>Eco-Escolas</b>	Fwd: Workshop online: Cozinhar em Família. - dia 8 às 15h   inscrições até dia 7 às 12h	
8 maio 13:54	Prof CDT → DT	Balanço de algumas dificuldades, mesmo sem preencher quadro de verificação	
11 maio 12:25	DA → Professores/as	Fwd: Listas provisórias do Concurso Externo 2020/2021	
12 maio 11:18	DA → Professores/as	Fwd: Reclamação das candidaturas / Verbete provisório dos candidatos ao Concurso Externo/Contratação Inicial/Reserva de Recrutamento	



		de 2020/2021	
12 maio 22:17	DA → Professores/as Instituto de Educação	Fwd: IE-ULisboa: Curso de Especialização de um ano "Matemática Gestão Curricular e Aprendizagens Essenciais"	
13 maio 12:44	CDT → DT	Fwd: BIBLIOTECA ON-LINE EM TEMPO DE COVIDUS 19	Caros colegas, agradecemos que divulguem o link da Biblioteca EBES, solicitando-lhes que o divulguem pelos alunos das respetivas direções de turma.
13 maio 18:10	DA → Professores/as	Mobilidade por Doença – Relatório Médico	
14 maio 12:58	DA → Professores/as	Fwd: Divulgação de necessidades - Escola Portuguesa de Moçambique	
14 maio 19:13	DA → Professores/as	Orientações da Tutela	
15 maio 01:02	Diretor → Professores/as	Ensino à distância/ plano semanal	
15 maio 13:53	DA → Professores/as	Resumo do CP	"Decreto-Lei nº 14-G/2020, de 13 de abril,"
15 maio 16:37	DA → Comunidade educativa Secretária de Estado da Educação	Fwd: Regresso à Escola em regime presencial	"Ofício n.o 46212020 Entrada n.o Proc.o n.o 41020.20" "A toda a comunidade educativa que se reorganizou e adaptou neste esforço conjunto endereço o meu profundo agradecimento. Como diria Eugénio de Andrade "É urgente permanecer". Assim será! Com estima, A \iC6 & hl^-Tncrbc.llc I A Secretária de Estado da Educação AlhIk) (Susana Carvatho Am r)"
15 maio 17:09	Psicóloga → Comunidade Educativa	Fwd: Regresso à Escola em regime presencial	documentos da Ordem dos Psicólogos "Ansiedade" "desconfinamento pais e profs" "desconfinamento gestores"
15 maio 19:53	DA → Professores/as	Decreto Lei 20-H/2020, 14 de maio	<a href="#">Decreto-Lei n.º 20-H/2020</a> , de 14 de maio, que estabelece medidas excecionais de organização e funcionamento das atividades educativas e formativas, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.
16 maio	Professora →	AVALIAÇÃO DA NOVA FORMA DE	

» 10:44	Alunos	ESCOLA – Convite para editar	
18 maio 15:28	DA → Professores/as	Fwd: AEE- Envio de Projeto Relatório	
19 maio 01:27	DA → Professores/as <b>GCT (DGEstE)</b>	Fwd: Roteiro - "Princípios Orientadores para uma Aplicação Pedagógica do Ensino à Distância na Escolas" e documento enquadrador "Importância da Avaliação Pedagógica em Ensino a Distância (E@D)	
19 maio 02:06	DA → Professores/as <b>GCT (DGEstE)</b>	Re: Roteiro - "Princípios Orientadores para uma Aplicação Pedagógica do Ensino à Distância na Escolas" e documento enquadrador "Importância da Avaliação Pedagógica em Ensino a Distância (E@D)	
21 maio 12:43 9	Equipa monit. → EU	Dúvidas	
21 maio 13:16	DA → Professores/as DGEstE - Sistema de Informação	Fwd: Divulgação das orientações da CPCJ	
22 maio 10:37	DA → Professores/as A Diretora- Geral da Administração Escolar Susana Castanheira Lopes	Publicação de FAQS - Circular DGAE B20028014G	A Direção-Geral da Administração Escolar publicou na sua Página Web um conjunto de perguntas frequentes sobre a operacionalização das medidas excecionais e temporárias relativas à formação contínua, avaliação do desempenho docente e observação de aulas constantes na Circular DGAE B20028014G, de 14.04.2020, que podem ser consultadas em: RECURSOS HUMANOS - PESSOAL DOCENTE – CARREIRA - AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO.
31 maio 16:02	Secretaria → Professores/as	Licença para férias	
1 junho 15:48	DA → Professores/as	Norma 02/JNE/2020	
2 junho 22:35	DA → Professores/as	Fwd: Publicação das Listas Provisórias de 2020 de	

		graduação nacional dos docentes candidatos às vagas para acesso ao 5.º escalão e ao 7.º escalão	
4 junho 13:24	DA → Professores/as	Calendário Cons Turma Avaliação 3º Período	
4 junho 13:37	Diretor → Professores/as	resumo do CP	Critérios avaliação Apoio alunos de risco
4 junho 21:19	Resp. Formação → Professores/as	Projeto de investigação - pedido de colaboração	"ENSINO E AVALIAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE COVID-19 NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO EM PORTUGAL", a decorrer no Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC)
4 junho 22:57	Diretor → Professores/as	Avaliação do desempenho docente (ADD)	
6 junho 17:57	Professor → Professores/as	Bem-Hajam Senhores Professores - testemunho de uma Mãe - Com Regras	<i>Vera Silva</i> <i>Pediatra</i> <i>Investigadora na linha de investigação a Escola e o Cérebro</i> <i>Universidade Católica Portuguesa</i> <i>Colaboradora no ComRegras</i> <a href="https://www.comregras.com/bem-hajam-senhores-professores/">https://www.comregras.com/bem-hajam-senhores-professores/</a>
9 junho 14:48	Diretor → Professores/as	Fwd: Questionário alunos pronto a enviar	
12 junho 12:11	DA → Professores/as <b>Associação Nacional de Professores</b>	Fwd: ✓☐ Nova Formação On-Line   Acreditada   Formação "Utilização Pedagógica de Ferramentas de Apresentação Multimédia - Prezi"   Junho/Julho   Inscrições Abertas	
12 junho 15:33	Diretor → Professores/as	resumo do CP	"monitorização"
15 junho 07:50	Coord. Cidadania → Professores/as	Snr. Presidente Marcelo -aula de Cidadania	O Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa, vai dar na segunda-feira às 13h30 uma aula sobre cidadania em directo para o projecto de ensino à distância <a href="#">#EstudoEmCasa na RTP Memória</a> .
15 junho 11:02	DA → Professores/as <b>GCT (DGEstE)</b>	Fwd: Campanha "Raposa Chama" - Programa "Portugal Chama"	"...Os mais novos são os embaixadores de uma causa que é de todos – Proteger Portugal de incêndios rurais graves – e ...."

15 junho 13:00	DA → Professores/as  <b>DGAE</b> A Diretora- Geral da Administração Escolar	Fwd: Publicação de Nota Informativa sobre Avaliação do Desempenho Docente e Formação Contínua de Docentes	
17 junho 11:07	DA → Professores/as Delegado Escolar Grupo Leya	Fwd: LeYa Atualizar os seus dados profissionais - POR FAVOR REENCAMINHAR PARA OS PROFESSORES DO AGRUPAMENTO	
18 junho 21:14	Resp. Formação → Professores/as	Divulgação - Sessão de apresentação do Mestrado em educação ambiental	
23 junho 16:08	DA → Professores/as  <b>DGAE</b> A Diretora- Geral da Administração Escolar	Fwd: Ação de Formação para docentes "Os Maus Tratos/Abusos na Infância – Conhecer os Sinais para Melhor Proteger "	
25 junho 13:56  4	DA → Professores/as	DEVOLUÇÃO DE MANUAIS	Procedimentos e logística
26 junho 12:14	DA → Professores/as	Avaliação do 3.º período	Online
26 junho 18:30	CDT → DT	Adenda ao Guião das Reuniões de Avaliação do 3ºP e Documentos	
30 junho 12:19	Resp. Formação → Professores/as	Mestrado em Educação e Sociedade	
30 junho 13:53  3	DA → Professores/as	SUSPENSÃO DA DEVOLUÇÃO DE MANUAIS	
2 julho 22:16	DA → Professores/as	Serviço de Exames da 1ª Fase	

3 julho 14:03	DA → Professores/as	Fwd: Questionários de monitorização do Plano	Solicita-se a vossa colaboração concluindo o preenchimento das grelhas de monitorização e respondendo ao seguinte questionário:
6 julho 10:01	DA → Professores/as <b>DGEstE</b> - <b>Sistema de</b> <b>Informação</b>	Fwd: Orientações para as escolas - ano letivo 2020/2021	
7 julho 12:37	Resp. Formação → Professores/as , resulta de uma parceria entre a <a href="#">Direção-Geral da Educação</a> e o <a href="#">Banco de Portugal</a> .	Informação - Webinar "Navegar em Segurança - Pagamentos digitais"	
16 julho 11:44	Resp. Formação → Professores/as	FORMAÇÃO - set.2019 a dez.2019	
20 julho 10:19	Sub Diretor → Professores/as	Mãos ao ar Lisboa! (Lembram-se?)	remeto os resultados detalhados da escola, que nos foram remetidos.
19 agosto » 09:42	DA → Professores/as <b>DGEstE</b> - <b>Sistema de</b> <b>Informação</b>	Fwd: Plano de Ação para a Educação Digital	

## Anexo 4

### Inquérito por questionário 1 – IQ 1

# COVID 19

Como terão sido os dias de quarentena, depois de 13 de março, até terminar o 2º período?

**\*Obrigatório**

#### 1. Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

10

11

12

#### 2. Sexo \*

*Marcar apenas uma oval.*

Feminino

Masculino

Outro

#### 3. Tive tarefas nas seguintes disciplinas ( 13 a 27 março) \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

Português

Inglês

História e Geografia de Portugal

Ciências Naturais

Matemática

Educação Visual

Educação Tecnológica

Educação Musical

Educação Física

Cidadania e Desenvolvimento

Ensino articulado

Não tive tarefas

4. Quantas tarefas tiveste, ao todo, nas 2 semanas \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 a 3 tarefas	4 a 6 tarefas	7 ou mais tarefas	não tive tarefas
<b>Português</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Inglês</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>História e Geografia de Portugal</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ciências Naturais</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Matemática</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Educação Visual</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Educação Tecnológica</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Educação Musical</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Educação Física</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Cidadania e Desenvolvimento</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ensino Articulado</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Quantas horas trabalhei, por dia, em tarefas escolares? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 1 hora
- Entre 1 a 2 horas
- Entre 2 a 3 horas
- Entre 3 a 4 horas
- Mais de 4 horas

6. Tenho computador / Tablet disponível para utilizar, no tempo necessário, para fazer as tarefas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Nem sempre

7. Consigo fazer as tarefas escolares no meu telefone/smartphone? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não tenho smartphone
- Tenho smartphone sem acesso à internet
- Embora tenha acesso à internet no smartphone não permite fazer as tarefas escolares
- Consigo realizar algumas tarefas escolares com o Smartphone
- Consigo fazer quase todas as tarefas escolares com o Smartphone
- Sim, consigo realizar todas as tarefas escolares com o Smartphone



8. Gosto de fazer as tarefas escolares através das tecnologias digitais \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, completamente  
 Nem todas as tarefas escolares  
 Não gosto

9. Realizei as tarefas escolares e ainda tive tempo para brincar todos os dias \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 hora  
 entre 1 a 2 horas  
 entre 2 a 3 horas  
 mais de 3 horas

10. As minhas brincadeiras \*

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	sim	Não
<b>jogos on line sozinho</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>jogos on line com Amigos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>com os meus brinquedos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>jogos de cartas/monopólio/legos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>com movimento (ex:saltar à corda, escondidas, atividade física orientada on line)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Durante estas duas semanas ... \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	sim	Não
toquei um instrumento musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fiz desenhos/pinturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fiz costura/bordado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fiz pesquisas na internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fiz jardinagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vi filmes/documentários na televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fiz cozinhados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ajudei nas tarefas de casa (ex: limpar, arrumar, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Tenho alguém que me apoie no "ensino à distância" \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Depende da disponibilidade de quem me pode apoiar
- Não
- Outra: \_\_\_\_\_

13. O que gostei mais de fazer nas férias foi ... (escreve um pequeno texto) \*

---

---

---

---

---

## Anexo 5

Respostas à questão aberta “O que gostei mais de fazer nas férias foi ... (escreve um pequeno texto)”  
pelos respondentes R ao 1º questionário 1Q

Nº Respondente / resposta	
1	Estar sempre com a família
2	cozinhar; ver filmes; brincar com a minha irmã
3	Li histórias no meu smartphone
4	jogar jogos online com amigos
5	jogar jogos com amigos
6	gostei de fazer videochamadas com os meus colegas
7	Gostei de jogar online com os meus amigos. Gostei de estar em casa com os meus pais. Mas tenho saudades da minha família e de sair à rua. De passear...
8	Gostei de jogar online com os meus amigos. Gostei de estar em casa com os meus pais. Mas também tenho muitas saudades da minha família, de sair à rua e passear...
9	Ir á quinta dos meus avós
10	Estar com os meus amigos em video conferência ou chamada, ter mais tempo para ouvir música, construir Legos, desenhar, ect... (intresses)
11	Ver filmes e séries
12	Gostei de brincar, jogar com as minhas amigas ,de ver filmes , e de descansar
13	Praticar ginástica, jogar jogos e ver filmes.
14	Brincar
15	O que eu gostei de fazer nestas férias foi: fazer puzzles com a família estar a jogar com amigos jogos online ,cozinhar para a família. Tem sido bom estar em casa, mas para estudar preferia estar na escola.
16	passear com os meus pais e o meu cão, brincar no meu tablet
17	jogar as cartas, aprender a tocar guitarra,fazer cozinhados
18	Eu gostei bastante de ter tempo para conversar com os meus irmãos porque os meus pais não estão em teletrabalho
19	Cozinhar pão e bolachas com a minha família.
20	passar tempo com a família e um desafio familiar
21	Foi de poder ver muita televisão e ter o meu telemóvel para jogar jogos
22	Fazer videochamadas com os amigos, descansar e ver séries
23	Falar com os meus amigos
24	Dormir.
25	O que gostei mais de fazer nas férias foi ver filmes com os meus pais e brincar com legos.
26	O que eu gostei mais de fazer nas férias foi relaxar na rede ao sol.
27	Estar com família
28	De estar com os pais.
29	Pintar o avental com as técnicas da minha mãe
30	Gostei de ter tempo para descansar
31	Jogar com amigos
32	Poder dormir.

33	Estar com a família
34	Gostei de passar este tempinho todo com os meus pais, o meu pai como ñ mora aqui tenho de ficar mais com ele, estou a gostar de ter aulas online, estou a aprender mais a mexer em computadores, mas espero que fique tudo bem.
35	Foi...brincar, arrumar a casa e ajudar.
36	Passar tempo com a minha mãe e super almoço da minha mãe.E de fazer desenhos.
37	Jogar fortnite e jogar buraco e desenhar
38	De passar tempo com os pais, estou a aprender mexer em computadores com as aulas online. Espero que vá ficar tudo bem.
39	Várias coisas...
40	Aulas online
41	Estar em família
42	Estudar
43	Passar mais tempo com a minha família de brincar e de estar em casa
44	Brincar
45	Jogar Apex Ledgends com o meu irmão
46	Estar com a minha família e fazer coisas divertidas e diferentes !
47	Ajudar a minha irmã nas tarefas do jardim escola e ajudar nas tarefas de casa
48	Gostei de estudar ,também gostei de falar com as minha amigas ao telefone e também os treinos
49	Estar com a minha família e poder falar com os meus amigos por chamada
50	Descansar, estar em família e brincar.
51	O que eu gostei mais nas férias foi fazer bolachas de aveia e jogar on-line com os meus amigos
52	O que mais gostei de fazer nas férias foi descansar, passar mais tempo com a minha família (nos feriados, sábados e domingos sem teletrabalho) e no domingo de Páscoa fazer caça aos ovos.
53	Não podemos chamar de férias uma epidemia, a qual nos obrigou a este em casa fechados e a estudar. Então não gostei da pesquisa achar que isso são férias, porque não é. Por favor tenham mas respeito com as crianças.
54	Não podemos chamar de férias uma epidemia, a qual nos obrigou a este em casa fechados e a estudar. Então não gostei da pesquisa achar que isso são férias, porque não é. Por favor tenham mas respeito com as crianças.
55	Estar com a minha Família
56	jogar
57	Ter mais tempo para fazer coisas criativas/coisas que não tinha tanto tempo para fazer.
58	Ir á rua quando podia
59	Brincar com o meu cão e estar no meu tablet
60	Ver filmes
61	No meu aniversário embora fechada em casa a sem o resto da minha família, consegui divertir-me
62	Gostei mais de falar por videochamada com as minhas amigas, gostei de desenhar e gostei de passar mais tempo em casa com os meus pais
63	Comer chocolate
64	Jogar e falar com os meus amigos, pois tenho saudades deles.
65	Poder ir à rua, uma vez que vivo numa vivenda. E poder estar mais tempo com a família
66	Estar com a minha família é jogar o jogo da glória com eles

67	Puder estar com minha família e brincar
68	Ir a praia brincar na areia com o meu irmão e divertir-me com a minha família
69	Brincar
70	Poder ter mais tempo para mim. Fazer coisas que já tinha planeado fazer mas nunca tive tempo. Mexer mais no computador e fazer mais artes plásticas.
71	Ter mais tempo para mim. Fazer coisas que já tinha planeado fazer mas nunca tive tempo. Mexer mais no computador. Cozinhar mais e fazer muitas coisas novas que vi na internet
72	Fazer diferentes receitas de comida
73	O que gostei mais de fazer nas férias foi ver Netflix, falar com os meus amigos, jogar badminton com os meus irmãos e principalmente fazer ginástica, apesar de ser em casa.
74	Ter pelo o menos um tempo livre em casa para refletir sobre o que se está a passar e também tenho estado a fazer as minhas coisas
75	Fazer diferentes receitas de comida
76	O que mais gostei de fazer nas férias foi poder passar mais tempo com a minha família , ter mais tempo para brincar e socializar também gostei de aprender mais e fazer jogos com a minha mãe sobre os temas dados apesar de ter tido umas férias mais curtas pois duas professoras não paravam de mandar trabalhos porque pensavam que as aulas à distância não se iriam realizar.
77	Ver séries
78	Falar com amigos, jogar é ver séries da netflix
79	Gostei de treinar
80	Descansei dos trabalhos todos que mandam por e-mail
81	Ajudar a esconder os ovos, brincar com as minhas e irmãs e ter um descanso.
82	jogar no computador com os meus amigos
83	Fazer as tarefas dos meus professores e a RTP memória
84	O que gostei mais de fazer nas férias foi a caça aos ovos em casa, apesar de ter uma casa pequena, foi muito divertido! Também gostei de jogar alguns jogos no computador com o meu irmão.
85	brincar, descansar, jogar a bola, ver filmes , séries...
86	Ir ao quintal da minha avó brincar com a minha cadela e com o meu irmão.
87	O que gostei mais de fazer nas férias foi sair para andar de bicicleta
88	De cozinhar com a minha mãe...
89	jogar computador com amigos
90	dormir até um bocadinho mais tarde e brincar com os meus pais
91	estar com a minha mãe, falar com os meus amigos e deves enquanto ver filmes
92	Ler "B-Ds"(bandas-desenhadas), às vezes ver cães na janela e cozinhar.
93	brincar com os meus gatos, fazer atividades com a minha mãe, ver alguns filmes
94	...estar com a minha família, conviver com a minha família e fazer actividades com a minha família.
95	Passar mais tempo com a família, assistir filmes e desenhos no computador e desenhar as veses.
96	A caça aos ovos com a minha irmã na Páscoa :D
97	Brincar com o meu irmão
98	Andar na rua
99	Ir á rua.

100	Ir andar de bicicleta ou caminhar na rua
101	Estar mais tempo com os meus pais, fazer bolos e vídeos muito giros e sair todos os dias para sítios sem pessoas só para fazer exercício físico.
102	Dormir até tarde
103	Estar com a minha família

## Anexo 6

### Mensagem enviada aos Encarregados de Educação, via Diretor de Turma, através do Programa INOVAR

Caros Encarregados de Educação, com o devido conhecimento da Sr<sup>a</sup> Diretora do Agrupamento, solicita-se a sua colaboração para a realização de um estudo de investigação.

Exmo.(a) Senhor(a),

Eu, ***Maria Cristina Antunes***, doutoranda em **Estudos da Criança**, na **Universidade do Minho**, na área de Infância, Cultura e Sociedade, venho solicitar a V. Exa. que autorize o/a seu/sua educando/a a participar num projeto de investigação “Perspectivas das crianças sobre os seus tempos durante a Pandemia”.

A investigação tem como principal objetivo estudar os quotidianos das crianças, a partir das suas próprias perspetivas. A participação tem um carácter voluntário e, de acordo com as exigências éticas, serão assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados.

A colaboração das crianças consiste no preenchimento de um formulário online, sem indicação do seu nome. Será feita em três momentos. Início, meio e final do 3<sup>o</sup> período.

Fica também garantida a possibilidade de a criança retirar o seu consentimento em qualquer das etapas do estudo, abandonando a participação no mesmo.

Coloco-me à sua inteira disposição para lhe prestar todos e quaisquer esclarecimentos que ache convenientes.

Agradeço, desde já, a atenção e a colaboração dispensadas.

Link para o 1<sup>o</sup> Questionário a responder até dia 16, por favor.

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf1sCDTVL\\_4pX7pkxs0vdhOgp03NxG-lk0dxM2T23wR7iFXjQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf1sCDTVL_4pX7pkxs0vdhOgp03NxG-lk0dxM2T23wR7iFXjQ/viewform?usp=sf_link)

Com os melhores cumprimentos.

Maria Cristina Antunes

[Prof.crisantunes@gmail.com](mailto:Prof.crisantunes@gmail.com)

## Anexo 7

### Notas de campo

#### Conversas informais, o sentir de três Diretores de Turma

(NC, DT)

#### Considerações acerca do Ensino em casa.

##### DT1

“A grande dificuldade que eu sinto nisto é o facto de não estar presencialmente com os alunos, principalmente ao quinto e sexto ano que eles ainda são muito dependentes de nós. O facto de não ver o que eles estão a fazer, tirar uma dúvida sem estar frente a frente...muitas vezes é difícil perceber verdadeiramente a dúvida do aluno não estando fisicamente com ele... Neste caso nós estamos presencialmente mas não fisicamente... Para mim a maior dificuldade é essa porque pra mim dar aulas é algo que requer contacto com o aluno. Para além disso é o facto de me adaptar a este enorme número de novas aplicações. Como funcionam... O facto de que nós tínhamos as coisas preparadas para um tipo de ensino e agora temos de modificar tudo de forma a encaixar neste tipo de ensino, que é completamente diferente. Ou seja, se calhar o trabalho que já tinha tido antes, de planificar, de preparar...estou a tê-lo agora novamente pois a forma de como tudo se dá e funciona é completamente diferente e temos que adaptar o que tínhamos feito a este tipo de ensino.”

Ora mas realmente uma dificuldade que eu sinto (noutra escola estou a ter dois dias por semana com os alunos) é que me é muito mais difícil chegar a eles. É uma dificuldade e um desafio, a questão do ensino à distância.

Por muito apoio que consigamos dar aos alunos, sabemos que não é igual. Por muito que dê o meu melhor, falta qualquer coisa. Estou a cumprir o meu trabalho, e até trabalho mais horas, mas parece que não consigo chegar mesmo lá, aos alunos. Às plataformas nós vamo-nos adaptando...agora à falta de presença física não...”



## DT 2.

“Vivo isto de uma forma muito cansada. Extremamente cansada, porque não parei um único dia (e é bom que isso fique registado). Até Sexta-Feira Santa tive uma reunião de sub-departamento, trabalho até altas horas da noite e não tive interrupção letiva. Sinto que posso dizer que trabalhei mais nesta interrupção letiva do que no período inteiro de aulas, talvez... E portanto sente-se que temos sempre coisas para fazer, tem que se estar sistematicamente a verificar o e-mail...somos *bombardeados* por lá, e se não vemos de imediato já passou. Sentimos que há muita coisa para aprender, aprendi muito também! Aprendi muito, fiz a minha própria aprendizagem, sozinha, nestes dias tanto acerca de *classrooms*, videoconferências, etc... como é que funcionava e todo este processo. Sei que aprendi, mas sei também que há muita coisa que ainda falta, porque quanto mais a gente aprende mais vê e mais necessita de saber. É difícil. Requer muito trabalho, uma dedicação mais do que a 100%, é uma dedicação plena. Sem horários, e sacrificando de tudo, inclusivamente a saúde física e mental da própria pessoa. É algo para o qual os professores não estavam preparados. Realizou-me no sentido de eu ter aprendido, porque eu gosto... porque sou uma pessoa que gosta de aprender coisas novas, mas faz-me muita falta o contacto físico com os alunos. Já sinto muita falta deles e eles também, que já me têm transmitido isso, graças a Deus. Tanto por eles, como pelos pais recebi muito afeto e muito carinho nestes dias e pronto... isso é bom, mas falta o tocar, o olhar, o sorrir, a cumplicidade que existe nas aulas, que muitas vezes nos fazem esquecer os nossos problemas pessoais.”

## DT 3.

“Estou a experienciar isto de uma forma muito angustiante, ansiosa e quase em pânico devido às minhas dificuldades ao nível da informática. Tenho pouco à vontade com estes meios digitais e é essa essencialmente a minha preocupação, porque o trabalho em si não me preocupa. Não é o trabalho em si... enviar os textos aos alunos ou fichas, corrigir os textos deles não é isso...é mais esta parte da informática. Relativamente à relação com os alunos, é claro que preferia mil vezes tê-los à minha frente, ter a presença deles... claro que sinto falta disso, sinto até falta deles. Depois há uma outra situação, a relação com os pais...decidi manter a hora de atendimento, também assim, online para ...estar em contacto, trocarmos opiniões. É muito importante ouvi-los e eles a mim, que aceitem estas minhas limitações”.

## Anexo 8

### Inquérito por questionário 2 – IQ 2

## COVID 19...

A COVID 19 mudou a vida das pessoas. Gostaríamos de perceber que alterações ocorreram no teu dia a dia atendendo ao que fazias antes da pandemia COVID19, ao que fizeste no período de distanciamento social e ao que fazes agora com o desconfinamento e a possibilidade de ir à rua, com os devidos cuidados.

**\*Obrigatório**

#### 1. Idade

*Marcar apenas uma oval.*

- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- Outra: \_\_\_\_\_

#### 2. Sexo

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não responder

#### 3. Tens irmãos (incluindo meios irmãos ou irmãos adotivos), quantos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não tenho
- 1
- 2
- 3
- 4
- mais de 4

4. COM A COVID 19 TIVE DE FICAR EM CASA PARA CUMPRIR O DISTANCIAMENTO. O QUE FAZIA ...

★

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
brinquei sozinho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinquei com irmãos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinquei com a mãe (ou madrasta)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinquei com o pai (ou padrasto)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinquei com os avós	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinquei com primos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinquei com outros familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinquei com outras pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinquei com amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinquei com os avós, online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinquei com primos, online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinquei com outros familiares, online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinquei com outras pessoas, online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinquei com amigos, online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fiz trabalhos escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>toquei um ou mais instrumentos musicais</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>fiz desenhos/pinturas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>fiz costura/bordados</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>fiz pesquisas na net</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>fiz jardinagem</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>vi filmes/documentários</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>fiz cozinhados</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>ajudei nas tarefas da casa</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>li livros e revistas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>estudei</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>fiz aulas de Educação Física da telescola</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>cumpri planos de treino do meu treinador</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>fiz exercício físico recorrendo a programas online</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. AGORA, COM O DESCONFINAMENTO, E COM OS DEVIDOS CUIDADOS, HÁ A POSSIBILIDADE DE SAIR À RUA ... \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
tenho vontade de sair	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fico em casa, porque acho mais seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinco sozinho, em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinco com irmãos, em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinco com a mãe (ou madrasta), em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinco com o pai (ou padrasto), em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinco com os avós, em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinco com primos, em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinco com outros familiares, em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinco com outras pessoas, em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinco com amigos, em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinco com os avós, online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinco com primos, online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brinco com outros familiares, online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>brinco com outras pessoas, online</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>brinco com amigos, online</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>faço trabalhos escolares</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>toco um ou mais instrumentos musicais</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>faço desenhos/pinturas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>faço costura/bordados</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>faço pesquisas na net</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>faço jardinagem</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>vejo filmes/documentários</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>faço cozinhados</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>ajudo nas tarefas da casa</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>leio livros e revistas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>estudo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>faço aulas de Educação Física da telescola</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>faço planos de treino do meu treinador, em casa</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>faço exercício físico seguindo programas online</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>faço treinos (associação, ginásio,</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

clube, ...)

---

**vou passear pela cidade (centro comercial, ruas, hipermercados, ...)**

---

**vou correr (livremente, jogar à apanhada, jogar ao mata...)**

---

**vou jogar (pião, macaca, raquetes,...)**

---

**vou fazer exercício (jogos com bola, saltar à corda, "macaca", ...)**

---

**vou andar de bicicleta**

---

**vou andar de patins/skate/trotinete**

---

**vou passear os animais**

---

**vou encontrar-me com amigos**

---

**vou passear na natureza (parques, jardins, campo, praia, ...)**

---

**brinco sozinho, na rua**

---

**brinco com os meus irmãos, na rua**

---

**brinco com a mãe (ou madrasta), na rua**

---

**brinco com o pai (ou padrasto), na rua**

---

**brinco com os avós, na rua**

---

<b>brinco com primos, na rua</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>					
<b>brinco com outros familiares, na rua</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>					
<b>brinco com outras pessoas, na rua</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>					
<b>brinco com amigos, na rua</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>					



6. ANTES DA PANDEMIA COVID 19 ... \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
tinha vontade de sair	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava sozinho, em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com irmãos, em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com a mãe (ou madrasta), em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com o pai (ou padrasto), em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com os avós, em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com primos, em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com outros familiares, em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com outras pessoas, em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com amigos, em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com os avós, online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com primos, online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com outros familiares, online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com outras pessoas, online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>brincava com amigos, online</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>fazia trabalhos escolares</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>tocava um ou mais instrumentos musicais</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>desenhava/pintava</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>costurava/bordava</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>pesquisava na net</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>fazia jardinagem</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>via filmes/documentários</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>cozinava</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>ajudava nas tarefas da casa</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>lia livros e revistas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>estudava</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>fazia planos de treino do meu treinador, em casa</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>fazia exercício físico seguindo programas online</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>fazia treinos (associação, ginásio, clube, ...)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>passeava pela cidade (centro comercial, ruas, hipermercados, ...)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>corria na rua (livremente, jogar à</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

apanhada, jogar ao mata...)					
jogava na rua (pião, macaca, raquetes,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fazia exercício na rua (jogos com bola, saltar à corda, "macaca", ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andava de bicicleta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andava de patins/skate/trotinete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
passeava os animais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
encontrava-me com amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
passeava na natureza (parques, jardins, campo, praia, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava sozinho, na rua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com os meus irmãos, na rua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com a mãe (ou madrasta), na rua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com o pai (ou padrasto), na rua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com os avós, na rua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com primos, na rua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com outros familiares, na rua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com outras pessoas, na rua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brincava com amigos, na rua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tinha outras actividades (catequese, escuteiros, clube, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Que mudanças ocorreram no teu dia-a-dia, com as aulas à distância

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<b>organizo sozinho o trabalho da semana</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>aprendo matérias interessantes</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>domino melhor o computador (ou tablet, smartphone, ...)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>faço mais pesquisas na net</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>aprendo a trabalhar em word/powerpoint/prezi/...</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>consigo cumprir prazos de entrega dos trabalhos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>trabalho com os colegas, online</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>estou satisfeito com os meus resultados</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>prefiro as aulas à distância</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>prefiro ir para a escola</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>sinto-me apoiado pelo/a professor/a</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>depois da pandemia de COVID 19 gostava que as aulas fossem,</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**em parte, na escola e,  
em parte, em casa**

---

8. Se tiveres alguma ideia a acrescentar, ou sugestão a fazer, podes escrever nestas linhas.

---

---

---

---

---

---

## Anexo 9

### Respostas à Questão Aberta – Questionário 2

“Se tiveres alguma ideia a acrescentar, ou sugestão a fazer, podes escrever nestas linhas.”

Resposta seguida do número de respondente

Eu antes não passava quase tempo em casa, só vinha para dormir, no início foi bom estar em casa, mas bastou passar uma semana e eu já estava a começar a enlouquecer. Tenho saudades dos meus amigos e de estar com a minha família! – 170

Eu acho que houve uma boa adaptação dos professores e alunos a esta situação, mas também acho que os professores deveriam ter em conta que estamos em casa e sem grande ajuda pois os pais trabalham e por isso deveriam simplificar os trabalhos e concentrar-se em que entendessemos as matérias. Tenho também muitas saudades da escola porque em casa não estamos realmente com as pessoas - 197

Gostaria de ter aulas síncronas online, como se estivesse na escola. Gostaria que os professores aproveitassem mais os recursos online em contraponto do que foi aplicado até agora, que foi fazer os exercícios propostos no caderno ou nas fichas e tirar fotos para verificação dos professores (que nem sempre acontece). - 112

Muitas disciplinas, como português e matemática, deveriam baixar as suas tarefas propostas a alunos, pelo menos na minha turma a português são elevadas em comparação a quando estávamos nas aulas. - 82

Acho que os pais deviam ter mais tempo para estar com os filhos como por exemplo:brincar, e conviver. Porque assim os filhos depois também sentem a falta dos pais e só estão no telefone .- 59

Acho que depois do COVID-19 deveríamos ir voltando a adaptar-nos aos poucos. Se voltássemos a fazer a nossa vida normal, logo, haveria outro surto! - 24

A escola deveria ser presencial mas se é para fazer como antes do covid mais vale não haver escola - 253

Acho que se podia realizar mais visitas de estudo relacionadas com o tema que estamos a aprender. – 227

temos de refletir sobre o tempo e a experiência que tivemos depois deste tempo de pandemia - 217

Sinto falta das aulas presenciais e gostava que houvessem mais aulas online por dia. - 158

se todos cumprirmos as distâncias sociais talvez seja mais fácil de parar o vírus.- 104

Eu quando disse que não tenho irmãos e não tenho eu tenho um cão não sei se conta – 183

Os professores nas video conferencias darem matéria nova e participarem mais. - 174

Se posso ir à rua com a pandemia. Não posso, os meus pais não me deixam. -74

Este questionário é muito completo, elaborado e também muito extenso. - 6

Menos trabalhos e mais aulas de matéria sem ser só para tirar dúvidas – 102

Demasiadas perguntas, fiquei um pouco cansado a meio , ;) -124

Devíamos manter o horário online igual ao da escola. - 148

Os Professores estarem mais presentes no estudo. - 198

melhorar os questionários pois nao fazem sentido - 116

Sinto muito a falta do desporto escolar. - 8

la correr com os meus colegas de judo. - 126

AULAS NA ESCOLA!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! - 218

Que a pandemia acabe depressa. - 223

Fazer menos perguntas ;) - 46

Ter falta de amigos - 157

Não tenho,obrigado - 105

não tenho nada - 33

Nada a dizer - 79

n tenho - 154

Olá - 150

## Anexo 10

Normativos legais produzidos, no âmbito da pandemia COVID-19, com implicações na área da educação

Normativos legais	Destaque
<a href="#">Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março</a> Estabelece medidas excepcionais e temporárias relativas à situação epidemiológica.	Suspensão das atividades letivas, não letivas e de acompanhamento à família
<a href="#">DECRETO-LEI N.º 14-G/2020</a> , de 13 de abril Estabelece medidas excepcionais e temporárias na área da educação.	Medidas no âmbito da educação destinadas a estabelecer um regime excepcional e temporário, relativo à realização e avaliação das aprendizagens, ao calendário escolar e de provas e exames dos ensinos básico e secundário, às matrículas, à inscrição para os exames finais nacionais e ao pessoal docente e não docente, de modo a assegurar a continuidade do ano letivo de 2019/2020, de uma forma justa, equitativa e de forma mais normalizada possível.
<a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 33-A/2020</a> , de 30 de Abril Declara a situação de calamidade, no âmbito da pandemia da doença covid-19.	Situação de calamidade em todo o território nacional até às 23:59 do dia 17 de maio de 2020. “a população deve procurar cumprir um dever cívico de recolhimento domiciliário, dando primazia às atividades, decisões e deslocações que não impliquem um contato social alargado. E, nesse sentido, o exercício profissional mantém -se em regime de teletrabalho sempre que as funções em causa o permitam. Passa a ser admitida a atividade física e a prática desportiva ao ar livre que não envolva contacto físico, desde que no respeito de regras de higiene e sanitárias. É alargado o conjunto de estabelecimentos comerciais que podem estar em funcionamento, designadamente o comércio local de proximidade, de entrada direta da rua e com dimensão limitada aos 200 m <sup>2</sup> ”
<a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 33-C/2020</a> , de 30 de abril. Estabelece uma estratégia de levantamento de medidas de confinamento.	Três fases de desconfinamento: uma fase que se iniciou a 30 de abril de 2020, uma fase subsequente, que se iniciou a 18 de maio de 2020, e outra prevista para o final do mês de maio de 2020.



Normativos legais	Destaque
<p><a href="#">DECRETO-LEI N.º 20-H/2020</a>, de 14 de maio Estabelece medidas excepcionais de organização e funcionamento das atividades educativas e formativas de 2020</p>	<p>Artigo 3.º Atividades letivas em regime presencial 1 - As atividades letivas em regime presencial são retomadas no dia 18 de maio de 2020 para os alunos do 11.º e 12.º anos de escolaridade e dos 2.º e 3.º anos dos cursos de dupla certificação do ensino secundário, bem como para os alunos dos cursos artísticos especializados não conferentes de dupla certificação, nas disciplinas que têm oferta de exame final nacional, mantendo-se, sem prejuízo do disposto nos números seguintes, as restantes disciplinas em regime não presencial.</p>
<p><a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 38/2020</a>, de 15 de maio Estabelece medidas excepcionais e temporárias (situação de calamidade)</p>	<p>Situação de calamidade em todo o território nacional até às 23:59 h do dia 31 de maio de 2020, Bem assim, a população deve procurar cumprir um dever cívico de recolhimento domiciliário, dando primazia às atividades, decisões e deslocações que não impliquem um contacto social alargado. E, nesse sentido, o exercício profissional mantém -se em regime de teletrabalho sempre que as funções em causa o permitam, recomendando -se que, nos casos em que o mesmo não seja permitido, se adotem escalas de rotatividade.</p>
<p><a href="#">DECRETO-LEI N.º 22/2020</a>, de 16 de maio Altera as medidas excepcionais e temporárias relativas à pandemia</p>	<p>Atendendo à evolução da situação epidemiológica verificada em Portugal, no passado dia 30 de abril, o Governo aprovou uma série de medidas com vista a iniciar o processo de desconfinamento das medidas que foram sendo adotadas para combater a covid-19. Para o efeito, foram estabelecidas três fases de desconfinamento: uma fase que se iniciou a 30 de abril, uma fase subsequente, a iniciar-se após 18 de maio, e outra prevista para o final do mês de maio de 2020. Artigo 25.º-D Reabertura de respostas sociais e extensão de proteção 1 - A partir de 18 de maio de 2020, cessa a suspensão das atividades nas respostas sociais de creche, creche familiar e ama, e centro de atividades ocupacionais, previstas nos n.os 1 e 2 do artigo 9.º, devendo ser observadas as regras de ocupação, permanência, distanciamento físico e de higiene determinadas pela Direção-Geral da Saúde. 2 - No período entre 18 e 31 de maio de 2020, aplica-se o disposto nos artigos 22.º, 23.º e 24.º caso as</p>

Normativos legais	Destaque
	respostas sociais referidas no número anterior tenham reiniciado atividade e o trabalhador opte por manter em recolhimento domiciliário o filho ou outro dependente a cargo.
<p><a href="#">DECRETO-LEI N.º 24-A/2020</a>, de 29 de maio. Altera as medidas excepcionais e temporárias relativas à pandemia da doença COVID-19.</p>	<p>Artigo 13.º-B 1 - É obrigatório o uso de máscaras ou viseiras para o acesso ou permanência nos seguintes locais: (...) 5 - A obrigação de uso de máscara ou viseira nos termos do presente artigo apenas é aplicável às pessoas com idade superior a 10 anos.</p> <p>Artigo 25.º-D Reabertura de respostas sociais e educativas 1 - Nas atividades das respostas sociais de creche, creche familiar e ama, bem como de centro de atividades ocupacionais, previstas nos n.os 1 e 2 do artigo 9.º, cuja suspensão de atividades cessou a partir de 18 de maio de 2020, devem ser observadas as regras de ocupação, permanência, distanciamento físico e de higiene determinadas pela Direção-Geral da Saúde. 2 - A partir de 1 de junho de 2020, cessa a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais, em estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública, da rede do setor social e solidário e do ensino particular e cooperativo, previstas no n.º 1 do artigo 9.º, devendo ser observadas as regras de ocupação, permanência, distanciamento físico e de higiene determinadas pela Direção-Geral da Saúde. 3 - A partir de 15 de junho de 2020, cessa a suspensão das atividades desenvolvidas em centros de atividades de tempos livres não integradas em estabelecimentos escolares, previstas no n.º 2 do artigo 9.º, devendo ser observadas as regras de ocupação, permanência, distanciamento físico e de higiene determinadas pela Direção-Geral da Saúde. 4 - Sem prejuízo do disposto no n.º 2, as demais atividades de apoio à família e de ocupação de tempos livres ou similares apenas podem funcionar a partir do final do ano letivo.</p>
<p><a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 40-A/2020</a>, de 29 de maio Prorroga a declaração da situação de calamidade.</p>	<p>Situação de calamidade em todo o território nacional até às 23:59h do dia 14 de junho de 2020,-Bem assim, a população deixa de ter de cumprir um dever cívico de recolhimento domiciliário. O exercício profissional em regime de teletrabalho</p>

Normativos legais	Destaque
	<p>deixa de ser obrigatório.</p> <p>Artigo 5.º</p> <p>Limitações especiais aplicáveis à Área Metropolitana de Lisboa</p> <p>1 - Na Área Metropolitana de Lisboa o acesso, circulação ou permanência de pessoas em espaços frequentados pelo público, bem como as concentrações de pessoas na via pública encontram-se limitadas a 10 pessoas, salvo se pertencerem ao mesmo agregado familiar.</p> <p>Artigo 19.º</p> <p>Atividade física e desportiva</p> <p>1 - Sem prejuízo do disposto nos números seguintes, apenas pode ser realizada a prática de atividade física e desportiva em contexto não competitivo de modalidades desportivas individuais, conforme definidas no Despacho n.º 1710/2014, publicado no Diário da República, 2.ª série, de 4 de fevereiro, ou de modalidades coletivas por atletas federados, desde que no cumprimento das orientações definidas pela DGS.</p>
<p><a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 43-B/2020</a>, de 12 de junho</p> <p>Prorroga a declaração da situação de calamidade</p>	<p>situação de calamidade em todo o território nacional até às 23:59h do dia 28 de junho de 2020</p>
<p><a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 51-A/2020</a></p> <p>Resolução do Conselho de Ministros n.º 51-A/2020, de 26 de junho, publicada no DR, 1.ª série, de 26 de junho. Declara a situação de calamidade, contingência e alerta, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.</p> <p>Data de publicação: 26 de Junho de 2020</p> <p>Ler mais: <a href="#">Resolução do Conselho de Ministros n.º 51-A/2020</a></p>	<p>1 - Declarar, na sequência da situação epidemiológica da COVID-19, até às 23:59 h do dia 14 de julho de 2020:</p> <p>a) A situação de calamidade: (...)</p> <p>b) A situação de contingência na Área Metropolitana de Lisboa, com exceção dos municípios e freguesias abrangidos na alínea anterior;</p> <p>c) A situação de alerta em todo o território nacional continental, com exceção da Área Metropolitana de Lisboa.</p>

Normativos legais	Destaque
<p><a href="#">LEI N.º 20/2020</a>  Lei n.º 20/2020, de 1 de julho. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, que estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.  Data de publicação: 01 de Julho de 2020  Ler mais: <a href="#">Lei n.º 20/2020</a></p>	<p>Procede à primeira alteração ao <a href="#">Decreto-Lei n.º 14-G/2020</a>, de 13 de abril, que estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19  Artigo 2.º  2 – (...) as escolas devem definir e implementar um plano de ensino a distância, com as metodologias adequadas aos recursos disponíveis e critérios de avaliação, que têm em conta os contextos e condições em que os alunos se encontram.  4 - O disposto no número anterior tem em consideração as necessidades identificadas pelas equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva.</p>
<p><a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 53-D/2020</a>, de 2 de julho.  Estabelece medidas excecionais e temporárias para a organização do ano letivo 2020/2021.</p>	<p>4 - Considerar, enquanto regimes do processo de ensino e aprendizagem, o presencial, que constitui o regime regra, o misto e o não presencial.</p>
<p><a href="#">DESPACHO N.º 6906-B/2020</a>  Despacho n.º 6906-B/2020, de 3 de julho.</p>	<p>Determina a aprovação dos calendários, para o ano letivo de 2020-2021, dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e dos estabelecimentos particulares de ensino especial, bem como o calendário de provas e exames dos ensinos básico e secundário</p>
<p><a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 53-A/2020</a>, de 14 de julho.  Declara a situação de calamidade, contingência e alerta.</p>	<p>1 - Declarar, na sequência da situação epidemiológica da COVID-19, até às 23:59 h do dia 31 de julho de 2020:  a) A situação de calamidade: (...)  b) A situação de contingência na Área Metropolitana de Lisboa, com exceção dos municípios e freguesias abrangidos na alínea anterior;  c) A situação de alerta em todo o território nacional continental, com exceção da Área Metropolitana de Lisboa.</p>
<p><a href="#">DECLARAÇÃO DE RETIFICAÇÃO N.º 25-A/2020</a>  Declaração de Retificação n.º 25-A/2020, de 15 de julho.  Data de publicação: 15 de Julho de 2020  Ler mais: <a href="#">Declaração de Retificação n.º 25-A/2020</a></p>	<p>Retifica a Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-A/2020, de 14 de julho, que declara a situação de calamidade, contingência e alerta, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.</p>
<p><a href="#">DECRETO-LEI N.º 39-A/2020</a>  Decreto-Lei n.º 39-A/2020, de 16 de julho.  Altera as medidas excecionais e temporárias relativas à pandemia da doença COVID-19.</p>	<p>«Artigo 9.º  4 - Os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública de ensino mantêm as medidas necessárias para a prestação de apoios</p>

Normativos legais	Destaque
<p>Data de publicação: 16 de Julho de 2020  Ler mais: <a href="#">Decreto-Lei n.º 39-A2020</a></p>	<p>alimentares a alunos beneficiários dos escalões A e B da ação social escolar até 31 de julho de 2020.</p> <p>Artigo 13.º-B</p> <p>1 - É obrigatório o uso de máscaras ou viseiras para o acesso ou permanência nos seguintes locais:</p> <p>c) Nos estabelecimentos de educação, de ensino e nas creches;</p> <p>5 - A obrigação de uso de máscara ou viseira nos termos do presente artigo apenas é aplicável às pessoas com idade superior a 10 anos, exceto para efeitos da alínea c) do n.º 1, em que a obrigação do uso de máscara por alunos apenas se aplica a partir do 2.º ciclo do ensino básico, independentemente da idade.</p> <p>Artigo 25.º-D</p> <p>[...]</p> <p>1 - Nas atividades das respostas sociais de creche, creche familiar e ama, bem como de centro de atividades ocupacionais, devem ser observadas as regras de ocupação, permanência, distanciamento físico e de higiene determinadas pela Direção-Geral da Saúde.</p> <p>2 - Nas atividades educativas presenciais, em estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública, da rede do setor social e solidário e do ensino particular e cooperativo, devem ser observadas as regras de ocupação, permanência, distanciamento físico e de higiene determinadas pela Direção-Geral da Saúde.</p> <p>3 - Nas atividades desenvolvidas em centros de atividades de tempos livres não integradas em estabelecimentos escolares, devem ser observadas as regras de ocupação, permanência, distanciamento físico e de higiene determinadas pela Direção-Geral da Saúde.</p> <p>4 - Nas demais atividades de apoio à família e de ocupação de tempos livres ou similares devem ser observadas as regras de ocupação, permanência, distanciamento físico e de higiene determinadas pela Direção-Geral da Saúde.»</p>
<p><a href="#">DESPACHO N.º 7414/2020</a>  Despacho n.º 7414/2020, de 17 de julho  Data de publicação: 17 de Julho de 2020  Ler mais: <a href="#">Despacho n.º 7414/2020</a></p>	<p>Homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais.</p>

Normativos legais	Destaque
<p><a href="#">DESPACHO N.º 7415/2020</a>  Despacho n.º 7415/2020, de 17 de julho  Data de publicação: 17 de Julho de 2020  Ler mais: <a href="#">Despacho n.º 7415/2020</a></p>	<p>Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas da componente de formação científica dos cursos artísticos especializados do ensino secundário e de Formação Musical das áreas de Música e de Dança dos cursos artísticos especializados do ensino básico.</p>
<p><a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 55-A/2020</a>  Resolução do Conselho de Ministros n.º 55-A/2020, de 31 de julho, publicada no DR, 1.ª série, de 20 de julho. Declara a situação de contingência e alerta, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.  Data de publicação: 31 de Julho de 2020  Ler mais: <a href="#">Resolução do Conselho de Ministros n.º 55-A/2020</a></p>	<p>1 - Declarar, na sequência da situação epidemiológica da COVID-19, até às 23:59 h do dia 14 de agosto de 2020:  a) A situação de contingência na Área Metropolitana de Lisboa;  b) A situação de alerta em todo o território nacional continental, com exceção da Área Metropolitana de Lisboa.</p>
<p><a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 63-A/2020</a>  Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2020, de 14 de agosto, publicada no DR, 1.ª série, de 14 de agosto. Prorroga a declaração da situação de contingência e alerta, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.  Data de publicação: 14 de Agosto de 2020  Ler mais: <a href="#">Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2020</a></p>	<p>1 - Declarar, na sequência da situação epidemiológica da COVID-19, até às 23:59 h do dia 31 de agosto de 2020:</p>
<p><a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 68-A/2020</a>  Resolução do Conselho de Ministros n.º 68-A/2020, de 14 de agosto, publicada no DR, 1.ª série, de 28 de agosto. Prorroga a declaração da situação de contingência e alerta, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.  Data de publicação: 27 de Agosto de 2020  Ler mais: <a href="#">Resolução do Conselho de Ministros n.º 68-A/2020</a></p>	
<p><a href="#">DECRETO-LEI N.º 62-A/2020</a>  Decreto-Lei n.º 62-A/2020, de 3 de setembro.  Altera as medidas excecionais e temporárias relativas à pandemia da doença COVID-19.  Data de publicação: 03 de Setembro de 2020  Ler mais: <a href="#">Decreto-Lei n.º 62-A/2020</a></p>	<p>Artigo 6.º-C  Reforço do número de vagas do regime geral de acesso ao ensino superior</p>

Normativos legais	Destaque
<p><a href="#">DESPACHO N.º 8553-A/2020</a>  Despacho n.º 8553-A/2020, de 4 de setembro  Prevê a possibilidade de aplicação de medidas de apoio educativas aos alunos que, de acordo com as orientações da autoridade de saúde, devam ser considerados doentes de risco e que se encontrem impossibilitados de assistir às atividades letivas e... <a href="#">(Ler mais...)</a>  Data de publicação: 04 de Setembro de 2020  Ler mais: <a href="#">Despacho n.º 8553-A/2020</a></p>	<p>Prevê a possibilidade de aplicação de medidas de apoio educativas aos alunos que, de acordo com as orientações da autoridade de saúde, devam ser considerados doentes de risco e que se encontrem impossibilitados de assistir às atividades letivas e formativas presenciais em contexto de grupo ou turma.</p>
<p><a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 70-A/2020</a>  Resolução do Conselho de Ministros n.º 70-A/2020, de 11 de setembro, publicada no DR, 1.ª série, de 11 de setembro. Declara a situação de contingência, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.  Data de publicação: 11 de Setembro de 2020  Ler mais: <a href="#">Resolução do Conselho de Ministros n.º 70-A/2020</a></p>	<p>1 - Declarar, na sequência da situação epidemiológica da COVID-19, até às 23:59 h do dia 30 de setembro de 2020, a situação de contingência em todo o território nacional continental.</p>
<p><a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 81/2020</a>  Resolução do Conselho de Ministros n.º 81/2020, de 29 de setembro, publicada no DR, 1.ª série, de 29 de setembro. Prorroga a declaração da situação de contingência, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.  Data de publicação: 29 de Setembro de 2020  Ler mais: <a href="#">Resolução do Conselho de Ministros n.º 81/2020</a></p>	<p>1 - Declarar, na sequência da situação epidemiológica da COVID-19, até às 23:59 h do dia 14 de outubro de 2020, a situação de contingência em todo o território nacional continental.</p>
<p><a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 88-A/2020</a>  Resolução do Conselho de Ministros n.º 88-A/2020, de 14 de outubro, publicada no DR, 1.ª série, de 14 de outubro. Declara a situação de calamidade, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.  Data de publicação: 14 de Outubro de 2020  Ler mais: <a href="#">Resolução do Conselho de Ministros n.º 88-A/2020</a></p>	<p>1 - Declarar, na sequência da situação epidemiológica da COVID-19, até às 23:59 h do dia 31 de outubro de 2020, a situação de calamidade em todo o território nacional continental.</p>

Normativos legais	Destaque
<p><a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 89-A/2020</a>  Resolução do Conselho de Ministros n.º 89-A/2020, de 26 de outubro, publicada no DR, 1.ª série, de 26 de outubro..  Data de publicação: 26 de Outubro de 2020  Ler mais: <a href="#">Resolução do Conselho de Ministros n.º 89-A/2020</a></p>	<p>Determina a limitação de circulação entre diferentes concelhos do território continental no período entre as 00h00 de 30 de outubro e as 06h00 de dia 3 de novembro de 2020</p>
<p>Lei n.º 62-A/2020, de 27 de outubro.  Data de publicação: 27 de Outubro de 2020  Ler mais: <a href="#">Lei n.º 62-A/2020</a></p>	<p>Imposição transitória da obrigatoriedade do uso de máscara em espaços públicos.</p>
<p><a href="#">LEI N.º 62-A/2020</a>  <a href="#">DECLARAÇÃO DE RETIFICAÇÃO N.º 40-B/2020</a>  Declaração de Retificação n.º 40-B/2020, de 27 de outubro.  Data de publicação: 27 de Outubro de 2020  Ler mais: <a href="#">Declaração de Retificação n.º 40-B/2020</a></p>	<p>Retifica a Resolução do Conselho de Ministros n.º 89-A/2020, de 26 de outubro, que determina a limitação de circulação entre diferentes concelhos do território continental no período entre as 00h00 de 30 de outubro e as 06h00 de dia 3 de... <a href="#">(Ler mais...)</a></p>
<p><a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 92-A/2020</a>  Resolução do Conselho de Ministros n.º 92-A/2020, de 2 de novembro, publicada no DR, 1.ª série, de 2 de novembro. Revoga a Resolução do Conselho de Ministros n.º 89-A/2020, de 26 de outubro. Declara a situação de calamidade, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.  Data de publicação: 02 de Novembro de 2020  Ler mais: <a href="#">Resolução do Conselho de Ministros n.º 92-A/2020</a></p>	<p>1 - Declarar, na sequência da situação epidemiológica da COVID-19, até às 23:59 h do dia 19 de novembro de 2020, a situação de calamidade em todo o território nacional continental.</p>



Normativos legais	Destaque
<p><a href="#">DECRETO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA N.º 51-U/2020</a> Decreto do Presidente da República n.º 51-U/2020, de 6 de novembro. Declara o estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública.</p> <p>Data de publicação: 06 de Novembro de 2020 Ler mais: <a href="#">Decreto do Presidente da República n.º 51-U/2020</a></p> <p><a href="#">DECRETO N.º 8/2020</a> Decreto n.º 8/2020, de 8 de novembro. Regulamenta a aplicação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República.</p> <p>Data de publicação: 08 de Novembro de 2020 Ler mais: <a href="#">Decreto n.º 8/2020</a></p>	<p>Artigo 3.º</p> <p>Proibição de circulação na via pública</p> <p>1 - Diariamente, no período compreendido entre as 23:00 h e as 05:00 h, bem como aos sábados e aos domingos no período compreendido entre as 13:00 h e as 05:00 h, os cidadãos só podem circular em espaços e vias públicas, ou em espaços e vias privadas equiparadas a vias públicas, nas seguintes situações:</p>
<p><a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 96-B/2020</a> Resolução do Conselho de Ministros n.º 96-B/2020, de 12 de novembro, publicada no DR, 1.ª série, de 12 de novembro. Prorroga a declaração da situação de calamidade, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.</p> <p>Data de publicação: 12 de Novembro de 2020 Ler mais: <a href="#">Resolução do Conselho de Ministros n.º 96-B/2020</a></p>	<p>1 - Declarar, na sequência da situação epidemiológica da COVID-19, até às 23:59 h do dia 23 de novembro de 2020, a situação de calamidade em todo o território nacional continental.</p>
<p><a href="#">DECRETO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA N.º 59-A/2020</a> Decreto do Presidente da República n.º 59-A/2020, de 20 de novembro. Renova a declaração do estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública.</p> <p>Data de publicação: 20 de Novembro de 2020 Ler mais: <a href="#">Decreto do Presidente da República n.º 59-A/2020</a></p>	<p>3.º</p> <p>A renovação do estado de emergência inicia-se às 00h00 do dia 24 de novembro de 2020 e cessa às 23h59 do dia 8 de dezembro de 2020, sem prejuízo de eventuais renovações, nos termos da lei.</p>

Normativos legais	Destaque
<p><a href="#">DECRETO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA N.º 61-A/2020</a> Decreto do Presidente da República n.º 61-A/2020, de 4 de dezembro. Renova a declaração do estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública. Data de publicação: 04 de Dezembro de 2020 Ler mais: <a href="#">Decreto do Presidente da República n.º 61-A/2020</a></p>	<p>3.º A renovação do estado de emergência tem a duração de 15 dias, iniciando-se às 00h00 do dia 9 de dezembro de 2020 e cessando às 23h59 do dia 23 de dezembro de 2020, sem prejuízo de eventuais renovações, nos termos da lei.</p>
<p><a href="#">DECRETO N.º 11/2020</a>, de 6 de dezembro.</p>	<p>Regulamenta a aplicação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República.</p>
<p><a href="#">DECRETO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA N.º 66-A/2020</a>, de 17 de dezembro. Renova a declaração do estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública.</p>	<p>3.º A renovação do estado de emergência tem a duração de 15 dias, iniciando-se às 00h00 do dia 24 de dezembro de 2020 e cessando às 23h59 do dia 7 de janeiro de 2021, sem prejuízo de eventuais renovações, nos termos da lei.</p>
<p><a href="#">DESPACHO N.º 12661/2020</a> Despacho n.º 12661/2020, de 31 de dezembro. Data de publicação: 31 de Dezembro de 2020 Ler mais: <a href="#">Despacho n.º 12661/2020</a></p>	<p>Cria o Grupo de Projeto para o #EstudoEmCasa e designa para o cargo de coordenadora do mesmo a Doutora Cláudia Maria Canha Nunes Johnen Torres.</p>
<p><a href="#">DECRETO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA N.º 6-A/2021</a> Decreto do Presidente da República n.º 6-A/2021, de 6 de janeiro. Renova a declaração do estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública. Data de publicação: 06 de Janeiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto do Presidente da República n.º 6-A/2021</a></p>	<p>3.º A renovação do estado de emergência tem a duração de 8 dias, iniciando-se às 00h00 do dia 8 de janeiro de 2021 e cessando às 23h59 do dia 15 de janeiro de 2021, sem prejuízo de eventuais renovações, nos termos da lei.</p>
<p><a href="#">DECRETO N.º 2-A/2021</a> Decreto n.º 2-A/2021, de 7 de janeiro. Regulamenta a prorrogação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República. Data de publicação: 07 de Janeiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto n.º 2-A/2021</a></p>	<p>Artigo 61.º-A Disposições especiais aplicáveis nos dias 8 a 11 de janeiro de 2021 1 - Os cidadãos não podem circular para fora do concelho do domicílio no período compreendido entre as 23:00 h do dia 8 de janeiro de 2021 e as 05:00 h do dia 11 de janeiro de 2021,</p>

Normativos legais	Destaque
<p><a href="#">DECRETO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA N.º 6-B/2021</a> Decreto do Presidente da República n.º 6-B/2021, de 13 de janeiro. Renova a declaração do estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública. Data de publicação: 13 de Janeiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto do Presidente da República n.º 6-B/2021</a></p> <p><a href="#">DECRETO N.º 3-A/2021</a> Decreto n.º 3-A/2021, de 14 de janeiro. Regulamenta o estado de emergência decretado pelo Presidente da República. Data de publicação: 14 de Janeiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto n.º 3-A/2021</a></p>	<p>1.º É modificada a declaração do estado de emergência, aprovada pelo <a href="#">Decreto do Presidente da República n.º 6-A/2021</a>, de 6 de janeiro, e renovada por 15 dias, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública.</p> <p>2.º A declaração do estado de emergência abrange todo o território nacional.</p> <p>3.º 1) A modificação do estado de emergência, aprovada pelo <a href="#">Decreto do Presidente da República n.º 6-A/2021</a>, de 6 de janeiro, inicia-se às 00h00 do dia 14 de janeiro de 2021 e termina na data prevista neste decreto. 2) A renovação do estado de emergência tem a duração de 15 dias, iniciando-se às 00h00 do dia 16 de janeiro de 2021 e cessando às 23h59 do dia 30 de janeiro de 2021, sem prejuízo de eventuais renovações, nos termos da lei</p>
<p><a href="#">DECRETO-LEI N.º 6-A/2021</a> Decreto-Lei n.º 6-A/2021, de 14 de janeiro. Data de publicação: 14 de Janeiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto-Lei n.º 6-A/2021</a></p>	<p>Altera o regime contraordenacional no âmbito da situação de calamidade, contingência e alerta e agrava a contraordenação relativa ao teletrabalho obrigatório durante o estado de emergência.</p>
<p><a href="#">DECRETO N.º 3-B/2021</a> Decreto n.º 3-B/2021, de 19 de janeiro. Altera a regulamentação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República. Data de publicação: 19 de Janeiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto n.º 3-B/2021</a></p>	
<p><a href="#">DECRETO-LEI N.º 8-A/2021</a> Decreto-Lei n.º 8-A/2021, de 22 de janeiro. Data de publicação: 22 de Janeiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto-Lei n.º 8-A/2021</a></p>	<p>Altera o regime contraordenacional no âmbito da situação de calamidade, contingência e alerta e procede à qualificação contraordenacional dos deveres impostos pelo estado de emergência.</p>

Normativos legais	Destaque
<p><a href="#">DECRETO-LEI N.º 8-B/2021</a> Decreto-Lei n.º 8-B/2021, de 22 de janeiro. Estabelece um conjunto de medidas de apoio no âmbito da suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais. Data de publicação: 22 de Janeiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto-Lei n.º 8-B/2021</a></p>	<p>Artigo 1.º Objeto O presente decreto-lei procede: a) À criação de um regime excecional e temporário de faltas justificadas motivadas por assistência à família decorrentes de suspensões e interrupções letivas, no âmbito da pandemia da doença COVID-19; Artigo 4.º Acompanhamento específico às crianças e jovens em situação de risco ou perigo 1 - No âmbito do acompanhamento e monitorização regular das crianças e jovens, sempre que se constate a existência de alguma situação de risco ou perigo, as escolas, em articulação com as Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude, Comissões de Proteção de Crianças e Jovens e Equipas Multidisciplinares de Apoio Técnico aos Tribunais, organizam dinâmicas de acolhimento e de trabalho escolar, através da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, de modo a proporcionar-lhes as condições que permitam promover a sua segurança, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral. 2 - Para efeitos do disposto no número anterior, a escola deve providenciar os meios e as condições de segurança que lhes permitam a frequência de atividades letivas em regime presencial, consoante o ano de escolaridade frequentado. 3 - O disposto nos números anteriores aplica-se em todos os ciclos de ensino (pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos), bem como nas respostas sociais de 1.ª infância (creche, creche familiar e amas), com as devidas adaptações.</p>
<p><a href="#">DECRETO N.º 3-C/2021</a> Decreto n.º 3-C/2021, de 22 de janeiro. Altera a regulamentação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República. Data de publicação: 22 de Janeiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto n.º 3-C/2021</a> <a href="#">DECRETO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA N.º 9-A/2021</a> Decreto do Presidente da República n.º 9-A/2021, de 28 de janeiro. Renova a declaração do estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade</p>	<p>Artigo 1.º Objeto 2 - O presente decreto procede: a) À restrição das deslocações autorizadas ao abrigo do dever geral de recolhimento domiciliário, nos termos do artigo 4.º do <a href="#">Decreto n.º 3-A/2021</a>, de 14 de janeiro, decorrente da suspensão das atividades letivas e não letivas, bem como das demais alterações enunciadas nas alíneas seguintes; b) Ao encerramento das lojas de cidadão, nos termos do artigo 31.º do <a href="#">Decreto n.º 3-A/2021</a>, de 14 de janeiro;</p>

Normativos legais	Destaque
<p>pública. Data de publicação: 28 de Janeiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto do Presidente da República n.º 9-A/2021</a></p>	<p>c) À suspensão das atividades letivas e não letivas e de apoio social, nos termos do artigo 31.º-A do <a href="#">Decreto n.º 3-A/2021</a>, de 14 de janeiro; d) À suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais nas instituições de ensino superior, nos termos do artigo 31.º-A do <a href="#">Decreto n.º 3-A/2021</a>, de 14 de janeiro; e) À identificação de respostas para acolhimento dos filhos ou outros dependentes a cargo dos trabalhadores de serviços essenciais, nos termos do artigo 31.º-B do <a href="#">Decreto n.º 3-A/2021</a>, de 14 de janeiro;</p>
<p><a href="#">DECRETO N.º 3-D/2021</a> Decreto n.º 3-D/2021, de 29 de janeiro. Regulamenta o estado de emergência decretado pelo Presidente da República. Data de publicação: 29 de Janeiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto n.º 3-D/2021</a></p>	<p>Artigo 3.º Atividades letivas 1 - A suspensão prevista na alínea a) do n.º 1 do artigo 31.º-A do <a href="#">Decreto n.º 3-A/2021</a>, de 14 de janeiro, na sua redação atual, vigora apenas até ao dia 5 de fevereiro de 2021. 2 - A partir do dia 8 de fevereiro de 2021, as atividades educativas e letivas dos estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário, de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário são suspensas em regime presencial, sendo retomadas em regime não presencial, nos termos do disposto na <a href="#">Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020</a>, de 20 de julho. 3 - Excetuam-se do disposto no número anterior, sempre que necessário, sendo os mesmos assegurados, os apoios terapêuticos prestados nos estabelecimentos de educação especial, nas escolas e, ainda, pelos centros de recursos para a inclusão, bem como o acolhimento nas unidades integradas nos centros de apoio à aprendizagem, para os alunos para quem foram mobilizadas medidas adicionais, salvaguardando-se, no entanto, as orientações das autoridades de saúde.</p>
<p><a href="#">DECRETO-LEI N.º 10-B/2021</a> Decreto-Lei n.º 10-B/2021, de 4 de fevereiro. Estabelece medidas excepcionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19, para 2021. Data de publicação: 04 de Fevereiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto-Lei n.º 10-B/2021</a></p>	<p>Artigo 3.º Calendário escolar e atividades educativas e letivas 1 - O calendário escolar é alterado por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação, nos termos do <a href="#">Decreto-Lei n.º 55/2018</a>, de 6 de julho, por forma a acomodar a suspensão das atividades educativas e letivas prevista no <a href="#">Decreto n.º 3-A/2021</a>, de 14 de janeiro, na redação atual, e no <a href="#">Decreto n.º 3-D/2021</a>, de 29 de janeiro.</p>

Normativos legais	Destaque
	2 - Durante o período em que haja lugar à aplicação do regime não presencial, nos termos previstos na <a href="#">Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020</a> , de 20 de julho, o tratamento de dados pessoais é efetuado na medida do indispensável à realização das aprendizagens por meios telemáticos
<p><a href="#">DECRETO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA N.º 11-A/2021</a> Decreto do Presidente da República n.º 11-A/2021, de 11 de fevereiro. Renova a declaração do estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública. Data de publicação: 11 de Fevereiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto do Presidente da República n.º 11-A/2021</a></p>	3.º A renovação do estado de emergência tem a duração de 15 dias, iniciando-se às 00h00 do dia 15 de fevereiro de 2021 e cessando às 23h59 do dia 1 de março de 2021, sem prejuízo de eventuais renovações, nos termos da lei.
<p><a href="#">DESPACHO N.º 1689-A/2021</a> Despacho n.º 1689-A/2021, de 12 de fevereiro. Data de publicação: 12 de Fevereiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Despacho n.º 1689-A/2021</a></p>	Altera o calendário de funcionamento das atividades educativas e letivas dos estabelecimentos de ensino e o calendário das provas e exames, aprovados pelo Despacho n.º 6906-B/2020, de 2 de julho, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 128, 2.... ( <a href="#">Ler mais...</a> )
<p><a href="#">DECRETO N.º 3-E/2021</a> Decreto n.º 3-E/2021, de 12 de fevereiro. Regulamenta o estado de emergência decretado pelo Presidente da República. Data de publicação: 12 de Fevereiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto n.º 3-E/2021</a></p>	Artigo 2.º Prorrogação do <a href="#">Decreto n.º 3-A/2021</a> , de 14 de janeiro É prorrogada a vigência do <a href="#">Decreto n.º 3-A/2021</a> , de 14 de janeiro, na sua redação atual, até às 23:59 h do dia 1 de março de 2021.
<p><a href="#">DECRETO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA N.º 21-A/2021</a> Decreto do Presidente da República n.º 21-A/2021, de 25 de fevereiro. Renova a declaração do estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública. Data de publicação: 25 de Fevereiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto do Presidente da República n.º 21-A/2021</a> <a href="#">DECRETO N.º 3-F/2021</a> Decreto n.º 3-F/2021, de 26 de fevereiro. Regulamenta o estado de emergência decretado pelo Presidente da República. Data de publicação: 26 de Fevereiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto n.º 3-F/2021</a></p>	3.º A renovação do estado de emergência tem a duração de 15 dias, iniciando-se às 00h00 do dia 2 de março de 2021 e cessando às 23h59 do dia 16 de março de 2021, sem prejuízo de eventuais renovações, nos termos da lei.

Normativos legais	Destaque
<p><a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 10-B/2021</a> Resolução do Conselho de Ministros n.º 10-B/2021, de 27 de fevereiro. Data de publicação: 27 de Fevereiro de 2021 Ler mais: <a href="#">Resolução do Conselho de Ministros n.º 10-B/2021</a></p>	<p>Reafeta até ao final do ano letivo de 2020-2021 a reserva de capacidade no Multiplexer A da televisão digital terrestre para a emissão do #EstudoEmCasa - Ensino Secundário.</p>
<p><a href="#">DECRETO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA N.º 25-A/2021</a> Decreto do Presidente da República n.º 25-A/2021, de 11 de março. Renova a declaração do estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública. Data de publicação: 11 de Março de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto do Presidente da República n.º 25-A/2021</a></p>	<p>3.º A renovação do estado de emergência tem a duração de 15 dias, iniciando-se às 00h00 do dia 17 de março de 2021 e cessando às 23h59 do dia 31 de março de 2021, sem prejuízo de eventuais renovações, nos termos da lei.</p>
<p><a href="#">DECRETO N.º 4/2021</a> Decreto n.º 4/2021, de 13 março. Regulamenta o estado de emergência decretado pelo Presidente da República. Data de publicação: 13 de Março de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto n.º 4/2021</a></p>	<p>2 - O presente decreto procede: a) Ao levantamento da suspensão das atividades educativas e letivas de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, em regime presencial, nos estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos, bem como das respostas sociais de apoio à primeira infância de creche, creche familiar e ama do setor social e solidário; b) Ao levantamento da suspensão das atividades, em regime presencial, de apoio à família e de enriquecimento curricular, bem como atividades prestadas em centros de atividades de tempos livres e centros de estudo e similares, apenas para as crianças e os alunos que retomam as atividades educativas e letivas nos termos da alínea anterior;</p>
<p><a href="#">DECLARAÇÃO DE RETIFICAÇÃO N.º 208/2021</a> Declaração de Retificação n.º 208/2021, de 18 de março. Retifica o Despacho n.º 1689-A/2021, de 10 de fevereiro, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 30, suplemento, de 12 de fevereiro de 2021. Data de publicação: 18 de Março de 2021 Ler mais: <a href="#">Declaração de Retificação n.º 208/2021</a></p>	

Normativos legais	Destaque
<p><a href="#">DECRETO-LEI N.º 22-D/2021</a> Decreto-Lei n.º 22-D/2021, de 22 de março. Estabelece medidas excepcionais e temporárias relativas à pandemia da doença COVID-19 na área da educação. Data de publicação: 22 de Março de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto-Lei n.º 22-D/2021</a></p>	<p>Artigo 3.º-A Avaliação externa No ano letivo de 2020-2021, é cancelada a realização: (... provas externas exceto para ingresso ensino superior)</p> <p>Artigo 3.º-B Avaliação e conclusão do ensino básico 1 - Para efeitos de avaliação e conclusão do ensino básico geral, dos cursos artísticos especializados e de outras ofertas formativas e educativas, apenas é considerada a avaliação interna. 2 - As classificações a atribuir em cada disciplina têm por referência o conjunto das aprendizagens realizadas até ao final do ano letivo, independentemente do regime em que foram desenvolvidas, garantindo-se o juízo globalizante sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. 3 - Os alunos ficam dispensados da realização de provas finais de ciclo, nos casos em que a respetiva realização se encontre prevista apenas para efeitos de prosseguimento de estudos. 4 - A conclusão de qualquer ciclo do ensino básico pelos alunos autopropostos, incluindo os alunos que se encontram na modalidade de ensino individual ou de ensino doméstico, é efetuada mediante a realização de provas de equivalência à frequência.</p> <p>Artigo 3.º-C Avaliação, aprovação de disciplinas e conclusão do ensino secundário 1 - Para efeitos de avaliação, aprovação de disciplinas e conclusão do ensino secundário, incluindo disciplinas em que haja lugar à realização de exames finais nacionais, é apenas considerada a avaliação interna. 2 - As classificações a atribuir em cada disciplina têm por referência o conjunto das aprendizagens realizadas até ao final do ano letivo, independentemente do regime em que foram desenvolvidas, garantindo-se o juízo globalizante sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.</p> <p>Artigo 3.º-D Avaliação, conclusão e certificação dos cursos de dupla certificação e dos cursos artísticos especializados</p> <p>Artigo 3.º-E Estudo de diagnóstico</p>



Normativos legais	Destaque
	<p>1 - Face ao impacto decorrente da suspensão das atividades educativas e letivas em regime presencial, é realizado um estudo amostral com vista à aferição do desenvolvimento das aprendizagens, podendo ser utilizadas, para este efeito, provas referidas na alínea a) do artigo 3.º-A, nos termos previstos no Despacho n.º 6906-B/2020, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 128, de 3 de julho de 2020, na sua redação atual.</p> <p>2 - O Instituto de Avaliação Educativa, I. P., em articulação com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, procede à definição da amostra, conducente à realização do estudo.»</p>
<p><a href="#">DESPACHO NORMATIVO N.º 10-A/2021</a>  Despacho Normativo n.º 10-A/2021, de 22 de março. Determina a aprovação do Regulamento das Provas de Avaliação Externa e das Provas de Equivalência à Frequência dos Ensinos Básico e Secundário para o ano letivo 2020/2021.  Data de publicação: 22 de Março de 2021  Ler mais: <a href="#">Despacho Normativo n.º 10-A/2021</a></p>	
<p><a href="#">DECLARAÇÃO DE RETIFICAÇÃO N.º 9-B/2021</a>  Declaração de Retificação n.º 9-B/2021, de 24 de março. Retifica o Decreto n.º 4/2021, de 13 de março, da Presidência do Conselho de Ministros, que regulamenta a prorrogação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República, publicado do Diário da República, 1.ª série, n.º 50-A, de 13... (<a href="#">Ler mais...</a>)  Data de publicação: 24 de Março de 2021  Ler mais: <a href="#">Declaração de Retificação n.º 9-B/2021</a></p>	<p>É proibida a circulação para fora do concelho do domicílio no período compreendido entre as 20:00 h de sexta-feira e as 05:00 h de segunda-feira e, diariamente, a partir das 00:00 h do dia 26 de março, sem prejuízo das exceções previstas no artigo 11.º do <a href="#">Decreto n.º 9/2020</a>, de 21 de novembro, as quais são aplicáveis com as necessárias adaptações</p>
<p><a href="#">DECRETO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA N.º 31-A/2021</a>  Decreto do Presidente da República n.º 31-A/2021, de 25 de março. Renova a declaração do estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública.  Data de publicação: 25 de Março de 2021  Ler mais: <a href="#">Decreto do Presidente da República n.º 31-A/2021</a></p>	<p>3.º  A renovação do estado de emergência tem a duração de 15 dias, iniciando-se às 00h00 do dia 1 de abril de 2021 e cessando às 23h59 do dia 15 de abril de 2021, sem prejuízo de eventuais renovações, nos termos da lei.</p>

Normativos legais	Destaque
<p><a href="#">DECRETO N.º 6/2021</a> Decreto n.º 6/2021, de 3 de abril. Regulamenta o estado de emergência decretado pelo Presidente da República. Data de publicação: 03 de Abril de 2021 Ler mais: <a href="#">Decreto n.º 6/2021</a></p>	<p>2 - O presente decreto procede:</p> <p>a) Ao levantamento da suspensão das atividades letivas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, em regime presencial, nos estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário;</p> <p>b) Ao levantamento da suspensão das atividades, em regime presencial, de apoio à família e de enriquecimento curricular, bem como atividades prestadas em centros de atividades de tempos livres e centros de estudo e similares, para os alunos que retomam as atividades letivas nos termos da alínea anterior;</p>
<p><a href="#">LEI N.º 16/2021</a> Lei n.º 16/2021, de 7 de abril. Alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 8-B/2021, de 22 de janeiro, que estabelece um conjunto de medidas de apoio no âmbito da suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais. Data de publicação: 07 de Abril de 2021 Ler mais: <a href="#">Lei n.º 16/2021</a></p>	<p>2 - O regime em vigor tem as seguintes adaptações:</p> <p>a) Nas famílias monoparentais com filho ou dependente a cargo, menor de 12 anos, o progenitor pode optar pelo regime de teletrabalho ou pelo apoio excecional à família, ainda que existam outras formas de prestação da atividade, nomeadamente por teletrabalho;</p> <p>b) Nas famílias com pelo menos um filho ou dependente a cargo, menor de 12 anos, um dos progenitores pode optar pelo apoio excecional à família, ainda que existam outras formas de prestação da atividade, nomeadamente por teletrabalho e mesmo que o outro progenitor esteja em teletrabalho;</p> <p>c) Nas famílias com filhos ou dependentes com deficiência ou doença crónica, um dos progenitores pode optar pelo apoio excecional à família, ainda que existam outras formas de prestação da atividade, nomeadamente por teletrabalho e mesmo que o outro progenitor esteja em teletrabalho.</p>
<p><a href="#">DESPACHO NORMATIVO N.º 10-B/2021</a> Despacho Normativo n.º 10-B/2021, de 14 de abril. Procede à segunda alteração do Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril, com a redação dada pelo Despacho Normativo n.º 5/2020, de 21 de abril. Data de publicação: 14 de Abril de 2021 Ler mais: <a href="#">Despacho Normativo n.º 10-B/2021</a></p>	<p>Artigo 1.º Objeto O presente despacho normativo procede à segunda alteração do Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril, com a redação dada pelo Despacho Normativo n.º 5/2020, de 21 de abril, que estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação e as normas a observar na distribuição de crianças e alunos, e define o calendário de matrículas e respetiva renovação para o ano escolar de 2021-2022.</p>

Normativos legais	Destaque
<p><a href="#">DECRETO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA N.º 41-A/2021</a>, de 14 de abril.</p> <p>Renova a declaração do estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública.</p>	<p>3.º</p> <p>A renovação do estado de emergência tem a duração de 15 dias, iniciando-se às 00h00 do dia 16 de abril de 2021 e cessando às 23h59 do dia 30 de abril de 2021, sem prejuízo de eventuais renovações, nos termos da lei.</p>
<p><a href="#">DECRETO N.º 6-A/2021</a></p> <p>Decreto n.º 6-A/2021, de 15 de abril. Regulamenta o estado de emergência decretado pelo Presidente da República. Data de publicação: 15 de Abril de 2021</p> <p>Ler mais: <a href="#">Decreto n.º 6-A/2021</a></p>	<p>- período de estado de emergência, prorrogar a vigência do <a href="#">Decreto n.º 6/2021</a>, de 3 de abril, até às 23:59 h do dia 18 de abril.</p>
<p><a href="#">DESPACHO N.º 3866/2021</a>, de 16 de abril.</p> <p>Cria o grupo de trabalho com a missão de apresentar sugestões e recomendações no âmbito da definição do plano de recuperação e consolidação de aprendizagens destinado aos alunos dos ensinos básico e secundário.</p>	<p>Assim, ao abrigo dos poderes delegados pelo Ministro da Educação, através do Despacho n.º 559/2020, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 11, de 16 de janeiro de 2021, determina-se o seguinte:</p> <p>1 - É criado o grupo de trabalho (GT) para apresentar sugestões e recomendações ao membro do Governo da área da educação responsável pelo currículo, no âmbito da criação do plano para a recuperação e consolidação das aprendizagens e de mitigação das desigualdades decorrentes dos efeitos da pandemia da doença COVID-19, destinado aos alunos dos ensinos básico e secundário.</p>
<p><a href="#">DECRETO N.º 7/2021</a></p> <p>Decreto n.º 7/2021, de 17 de abril. Regulamenta o estado de emergência decretado pelo Presidente da República. Data de publicação: 17 de Abril de 2021</p> <p>Ler mais: <a href="#">Decreto n.º 7/2021</a></p>	<p>Prevê quatro regras relativamente ao seu âmbito de aplicação territorial: i) normas de âmbito nacional, aplicáveis a todos os municípios, que incidem, designadamente, sobre o levantamento da suspensão das atividades letivas presenciais e das atividades formativas presenciais ou à fixação de regras em matéria de voos, tráfego aéreo e fronteiras terrestres e fluviais; ii) regras, correspondentes à 3.ª fase de desconfinamento, aplicáveis à generalidade dos municípios portugueses; iii) regras, correspondentes à manutenção na 2.ª fase de desconfinamento, aplicáveis a seis municípios do território nacional continental iv) regras, correspondentes à regressão à 1.ª fase de desconfinamento, aplicáveis a quatro municípios do território nacional continental. (...)</p>
<p><a href="#">DECLARAÇÃO DE RETIFICAÇÃO N.º 12-A/2021</a>, de 21 de abril.</p>	<p>Regulamenta o estado de emergência decretado pelo Presidente da República, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 74-A, de 17 de abril.</p>

Normativos legais	Destaque
<a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 45-C/2021</a> , de 30 de abril. Declara a situação de calamidade.	1 - Declarar, na sequência da situação epidemiológica da COVID-19, até às 23:59 h do dia 16 de maio de 2021, a situação de calamidade em todo o território nacional continental.
<a href="#">LEI N.º 22/2021</a> , de 3 de maio.	Autoriza o Governo a legislar sobre o regime jurídico do ensino individual e do ensino doméstico
<a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 46-C/2021</a> , de 6 de maio.	Altera as medidas aplicáveis a determinados concelhos no âmbito da situação de calamidade.
<a href="#">RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 59-B/2021</a> , de 14 de maio. Declara a situação de calamidade	1 - Declarar, na sequência da situação epidemiológica da COVID-19, até às 23:59 h do dia 30 de maio de 2021, a situação de calamidade em todo o território nacional continental.

## Anexo 11

### Tarefa de Português para os primeiros dias do 3º período

#### Aluno 1

#### TÍTULO - A MINHA QUARENTENA

Tenho estado em casa e não tenho ido 'a escola.

Do que tenho sentido mais falta ...

Do que eu sentindo mais falta é dos meus amigos , dos meus professores , das aulas de português, matemática , EV e ET , inglês , ciências naturais , educação física e história geografia de portugal .

O que eu fiz na quarentena foi : jogar , fazer exercício físico , gravar vídeos para o "tik tok" , ver vídeos e ver séries .

Esta foi a minha quarentena !!!

Agora tenho perguntas :

O que que tu fizeste na quarentena ?

O que que tu sentiste mais falta ?

Se viste alguma série ou filme ? Qual ?

#### Aluno 2

#### Como é a quarentena para mim

Tenho ficado em casa e não tenho ido à escola.

O que sinto mais falta são dos almoços que tinha e de ver os meus amigos. E o que sinto menos falta é de não ter de vestir calças de ganga e cintos.

Neste tempo de férias sem poder ter contacto com outras pessoas, tenho estado a fazer exercício físico todas as manhãs, também tenho tentado que o meu horário de sono não mude.

A quarentena tem sido divertida em certas maneiras, como por exemplo estar sempre de fato de treino, e poder fazer coisas que antes não tinha tempo.

### Aluno 3

#### **A quarentena**

**Tenho estado em casa e não tenho ido á escola.  
Do que tenho sentido mais falta era dos meus colegas e dos amigos da escola e  
também tenho muitas saudades dos meus professores.  
E gostaria muito de voltar a ter aulas**

### Aluno 4

#### **Quarentena**

Tenho estado em casa e não tenho ido à escola.

Do que tenho sentido mais falta: Eu tenho sentido muita falta de todos os meus amigos; rir por tudo e por nada; ir quase todos os dias à escola; ver as pessoas que mais gosto quase todos os dias; festas de pijama; falar com as pessoas pessoalmente; sair à rua; ter uma vida minimamente normal; da família que não vive comigo; ter uma páscoa normal; andar de metro; ficar sozinha em casa; andar sozinha na rua; não desinfetar as mãos sempre que toco em alguma coisa; não dar os parabéns uma pessoa muito importante por vídeo chamada e estudar na biblioteca com amigos.

### Aluno 5

#### **Tempos de pandemia**

Tenho ficado em casa e não tenho ido à escola.

Também não tenho visto a minha família e ido à rua.

Do que tenho sentido mais falta é de estar com os meus amigos e a família e poder sair no fim-de-semana, brincar ao ar livre.

Depois de a pandemia acabar vou estar com a minha família e poder respirar ar puro.

Agora vamos habituar-nos a trabalhar em casa e no computador, vão ser tempos difíceis mas vamos ter de superar a pandemia e tornar o impossível em possível sempre com a ajuda dos pais e professores.

## Covid-19 Plano de desconfinamento



	Data	Medidas	Condições
<b>Regras Gerais</b>	4/05	Confinamento obrigatório para pessoas doentes e em vigilância ativa Dever cívico de recolhimento domiciliário Proibição de eventos ou ajuntamentos com mais de 10 pessoas Lotação máxima de 5 pessoas/100m <sup>2</sup> em espaços fechados Funerais: com a presença de familiares	
	30-31 /05	Cerimónias religiosas: celebrações comunitárias de acordo com regras a definir entre DGS e confissões religiosas	
<b>Transportes Públicos</b>	4/05	Lotação de 2/3	Uso obrigatório de máscara / Higieneização e limpeza
<b>Trabalho</b>	4/05	Exercício profissional continua em regime de teletrabalho, sempre que as funções o permitam	
	1/06	Teletrabalho parcial, com horários desfasados ou equipas em espelho	
<b>Serviços Públicos</b>	4/05	Balcões desconcentrados de atendimento ao público (repartições de finanças, conservatórias, etc.)	Uso obrigatório de máscara / Atendimento por marcação prévia
	1/06	Lojas de cidadão	
<b>Comércio e restauração</b>	4/05	Comércio local: lojas com porta aberta para a rua até 200m <sup>2</sup> Cabeleiros, manicures e similares Livrarias e comércio automóvel, independentemente da área	- Lojas: Uso obrigatório de máscara / funcionamento a partir das 10h para as lojas que reabrem - Cabeleiros e similares: Por marcação prévia e condições específicas - Restaurantes: Lotação a 50%, funcionamento até às 23h e condições específicas
	18/05	Lojas com porta aberta para a rua até 400m <sup>2</sup> ou partes de lojas até 400 m <sup>2</sup> (ou maiores por decisão da autarquia) Restaurantes, cafés e pastelarias / Esplanadas	
	1/06	Lojas com área superior a 400m <sup>2</sup> ou inseridas em centros comerciais	
<b>Escolas e Equipamentos Sociais</b>	18/05	11 <sup>ª</sup> e 12 <sup>ª</sup> anos ou 2 <sup>ª</sup> e 3 <sup>ª</sup> anos de outras ofertas formativas (10h-17h) Equipamentos sociais na área da deficiência Creches (com opção de apoio à família)	Escolas: Uso obrigatório de máscaras (exceto crianças em creches e jardins de infância)
	1/06	Creches / Pré-escolar / ATLS	
<b>Cultura</b>	4/05	Bibliotecas e arquivos	
	18/05	Museus, monumentos e palácios, galerias de arte e similares	
	1/06	Cinemas, teatros, auditórios, salas de espetáculos	Com lugares marcados, lotação reduzida e distanciamento físico
<b>Desporto</b>	4/05	Prática de desportos individuais ao ar livre	Sem utilização de balneários nem piscinas
	30-31 /05	Futebol: competições oficiais da 1.ª Liga de Futebol e Taça de Portugal	

**Condições gerais:**  
Disponibilidade no mercado de máscaras e gel desinfetante/ Higieneização regular dos espaços/ Lotação máxima reduzida/ Higiene das mãos e etiqueta respiratória / Distanciamento físico (2m).  
Decisões reavaliadas a cada 15 dias.

não permitos  
**ESTAMOS ON**  
covid19estamoson.gov.pt

## Anexo 13

E-mail endereçado pela “Equipa Monitorização do Plano de Acção” (EM) a todos os professores  
a 5 maio 2020

Caros colegas

Estamos neste 3º período a executar o Plano E@D que nos levou a todos a definir novos procedimentos sobre os quais teremos de ir refletindo para verificar a sua eficácia e proceder aos ajustes necessários.

Tendo como objetivo apurar a taxa de concretização das tarefas propostas pelos professores, em conjunto com todos os departamentos do agrupamento, elaborámos uma Grelha de Aferição e Cumprimento das Tarefas que agora vos enviamos.

Após o preenchimento da primeira folha (que é feito uma única vez) solicita-se que o Diretor de Turma/Professor Titular partilhe a mesma com todos os professores do CT e com a Equipa de Monitorização.

Esta grelha será preenchida quinzenalmente por todos os professores.

Assim, os procedimentos são:

1º O Diretor de Turma/Professor Titular preenche o primeiro separador com os dados da turma:

- ano;
- turma;
- nomes dos alunos;
- ferramenta que cada aluno utiliza na aprendizagem (Classroom, Portefólio, Nenhuma);
- disciplinas;
- a coluna observações pode ser utilizada agora ou mais tarde se houver alguma alteração relativamente a cada aluno

2º O diretor de turma/professor titular partilha a grelha com os restantes professores da turma e com a equipa de monitorização Drive do e-mail institucional.

3º Esta aferição será recolhida quinzenalmente tendo a grelha já previstas as cinco quinzenas que teremos até ao final do ano letivo. O preenchimento deverá ser concluído até à 4ª feira seguinte.

Ou seja, os professores deverão preencher já os dados relativos a esta primeira quinzena (de 20 a 30 de abril). Excepcionalmente, dado o atraso na disponibilização da grelha o seu preenchimento deverá realizado até 6ª feira, dia 8 de maio.

4º A equipa de monitorização irá analisar os dados recolhidos por ano e nível.

Agradecendo, desde já, a vossa colaboração, disponibilizamo-nos para qualquer esclarecimento adicional.

A equipa de monitorização



## PLANO DE ENSINO À DISTÂNCIA (Plano E@D)

### 1. Introdução

A situação de pandemia provocada pela Covid-19 determinou a suspensão das atividades letivas presenciais e a sua continuação à distância, procurando que todas as crianças e todos os alunos continuem a realizar aprendizagens e a desenvolver competências.

Com o presente plano, pretende-se orientar o trabalho dos docentes e dar as respostas mais adequadas às características da comunidade escolar, tendo em conta os objetivos estabelecidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais, bem como os princípios existentes no desenho de medidas universais, seletivas e adicionais que já tinham sido adotadas no âmbito da educação inclusiva.

De acordo com o Roteiro para a implementação do Plano Ensino à Distância, publicado pelo ME, serão tidos em conta oito princípios orientadores: Mobilizar para a Mudança, Comunicar em Rede, Decidir o Modelo de E@D, Colaborar e Articular, Definir as Metodologias de Ensino, Selecionar os Meios Tecnológicos de E@D, Cuidar da Comunidade Escolar e Acompanhar e Monitorizar.

### 2. Estratégias de gestão e liderança

No processo de mudança para o E@D, é fundamental o envolvimento de todos os atores educativos na tomada de decisão.

#### 2.1. Atribuições da Direção

- a. Procurar dotar todos os alunos de meios tecnológicos;
- b. gerir a comunicação;
- c. articular com as várias estruturas e parceiros;
- d. garantir os procedimentos necessários à implementação do plano.

#### 2.2. Atribuições do Conselho Pedagógico

- a. Aprovar o Plano de E@D;
- b. reformular e ajustar o Plano de E@D sempre que necessário;

- c. acompanhar a concretização das orientações pedagógicas.
- d. promover a entreaajuda, o apoio, a partilha e o trabalho colaborativo entre professores;
- e. aprovar os critérios de avaliação do ensino à distância.

### 2.3. Atribuições dos Coordenadores e Subcoordenadores

- a. Nomear um responsável de ano (se possível, com competências informáticas) com quem preferencialmente articula;
- b. garantir a articulação entre docentes, por ano de escolaridade, na elaboração da planificação das atividades (objetivos a alcançar, tarefas a realizar pelos alunos, escolha de recursos, instrumentos de avaliação);
- c. propor um novo processo de avaliação ajustado às práticas pedagógicas de ensino à distância;
- d. acompanhar e apoiar a concretização das orientações pedagógicas.

### 2.4. Atribuições do Diretor de Turma /Professor titular de turma do 1º ciclo

- a. Identificar os alunos sem meios tecnológicos e reportar à Direção;
- b. criar a *Classroom* da sua turma, organizar e inscrever professores e alunos;
- c. articular com professores e alunos;
- d. gerir o trabalho semanal da turma;
- e. colocar o plano semanal da turma no *Classroom*, às 6ª feiras;
- f. promover a motivação dos alunos;
- g. contactar com os Encarregados de Educação;
- h. contactar com os alunos da sua Direção de Turma, com regularidade semanal, por videoconferência;
- i. agendar as reuniões do Conselho de Turma, por videoconferência (através da ferramenta *Hangouts Meet* ou *Zoom*).

### 2.5. Atribuições da equipa de apoio tecnológico

- a. Elaborar guiões de utilização das ferramentas informáticas;
  - b. apoiar os professores na utilização da plataforma;
  
  - c. divulgar outras ferramentas tecnológicas;
  - d. dar resposta a situações emergentes de natureza tecnológica.
- Integram a equipa os seguintes docentes:

### 3. Comunicação

Toda a informação deve ter um sentido vertical/hierárquico e em rede, ou seja, devem os professores solicitar a informação necessária ao respetivo subcoordenador/coordenador de DT e fazer circular a mesma nos canais usados regularmente a quem depende de si.

- a. As informações gerais são divulgadas pela Direção através da página do Agrupamento (<http://www.agsp.edu.pt>) e enviadas às Associações de Pais e Encarregados de Educação;
- b. os Encarregados de Educação contactam o Diretor de Turma / Professor Titular de Turma dos seus educandos através do correio eletrónico anteriormente usado;
- c. os Representantes de Pais e Encarregados de Educação (REE) constituem um apoio ao Diretor de Turma no esclarecimento de dúvidas de carácter geral que surgem aos Encarregados de Educação;
- d. os alunos comunicam com o seu Diretor de Turma através do email indicado por este. A comunicação dos alunos com os restantes professores deverá estabelecer-se através da Plataforma Classroom e de videoconferência.;
- e. a comunicação do trabalho de uma determinada disciplina deverá ter como suporte a plataforma Classroom da Google de cada turma. É através desta plataforma que deverão ser atribuídas as tarefas aos alunos e, de igual forma, deverá ser dado o respetivo feedback;
- f. os docentes comunicam entre si por email institucional e/ou videoconferência;
- g. as psicólogas podem ser contactadas por email a divulgar pelo Diretor de Turma.

### 4. Modelo de ensino à distância

Desconhecendo-se a data em que o ensino presencial voltará a ser o registo normal do processo de ensino aprendizagem, cabe os professores garantir a consolidação das aprendizagens dos alunos e

avançar para novas aprendizagens. Para a sua concretização deverão ser planeados os meios e os instrumentos necessários para um acompanhamento síncrono e assíncrono das aprendizagens e garantir que há informação de retorno, numa perspetiva formativa.

#### 4.1. Pilares do Plano de Ação

- Todas as crianças e todos os alunos devem continuar a realizar aprendizagens e a desenvolver competências.
- As metodologias de ensino a distância deverão ser diversificadas, enquadradoras, propiciar a apresentação de exemplos e fomentar a autorreflexão, o trabalho autónomo e a entreaajuda.
- A mobilização dos alunos para as aprendizagens poderá passar pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que levem os alunos a mobilizar as aprendizagens de várias disciplinas.
- A plataforma a usar no [REDACTED] é a Classroom do Google.

#### 4.2. Plano de Ação

- a. Os professores deverão planificar, em trabalho colaborativo, interpares, em cada Subdepartamento, os conteúdos, as estratégias e os recursos que permitam lecionar à distância.
- b. O horário semanal das turmas constitui-se como o referencial para o trabalho a ser desenvolvido pelos alunos:
  - I. de forma flexível (nas tarefas atribuídas)
  - II. de forma fixa (contacto por videoconferência)
- c. Cada Turma tem um horário, que contempla um contacto semanal /quinzenal de cada professor com a turma, de preferência através de videoconferência (horário fixo - momento síncrono), para esclarecimento de dúvidas e auscultar o sentimento dos alunos face ao processo de aprendizagem (atividades, carga de trabalho, instruções, etc.).
- d. No 1º ciclo, cada turma tem um horário que contempla dois contactos semanais com o professor da turma através de videoconferência (horário fixo - momento síncrono) para esclarecimento de dúvidas e auscultar o sentimento dos alunos face ao processo de aprendizagem (atividades, carga de trabalho, instruções, etc.). Para os restantes professores é contemplado um contacto semanal (professor de inglês, por exemplo). No contacto semanal, a turma poderá ser dividida em grupos.

- e. Sessões de videoconferência:
  - I. devem ser realizadas com recurso à aplicação Hangouts Meet da Google ou ao Zoom;
  - II. todos os docentes do mesmo CT devem usar a mesma aplicação de videoconferência, para evitar dispersão nos alunos e encarregados de educação;
  - III. devem ter uma duração entre 15 minutos e 60 minutos;
  - IV. As disciplinas com Exame Nacional podem ter dois contactos semanais fixos, através de videoconferência.
- f. Cabe a cada professor do conselho de turma/ professores titulares/ educadores colaborar na elaboração planificação do trabalho semanal.
- g. Esta planificação deve ser colocada na Classroom na 6ª feira anterior.
- h. Todas as atividades propostas aos alunos devem estar redigidas de forma clara, adequadas ao nível etário e ao ritmo de aprendizagem e mencionarem os materiais de apoio à sua realização.
- i. Os trabalhos propostos aos alunos devem incluir o prazo de devolução, se for o caso.
- j. Cada disciplina deve solicitar a devolução de apenas um trabalho por semana.
- k. Os trabalhos referidos no ponto anterior deverão ser corrigidos pelo professor e deverá ser dado feedback dos mesmos.
- l. Devem ser planeadas medidas universais de apoio à distância para os alunos a que no 2º Período continuaram a ter Plano de Implementação das Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e Inclusão.
- m. Registrar o sumário no Inovar, bem como eventuais comunicação para o encarregado de educação.
- n. Os professores de apoio do 1º ciclo devem, em articulação com o professor titular da turma, preparar atividades para os alunos que apolam.
- o. Os professores de Educação Especial, em articulação com o professor titular de turma/conselho de turma, devem contribuir para a elaboração do plano de trabalho dos alunos que acompanham e dos respetivos materiais de trabalho.
- p. As psicólogas devem apoiar a comunidade educativa na concretização do plano e dar resposta a situações emergentes de natureza psicopedagógica.
- q. No processo de ensino e aprendizagem deve ser utilizada a plataforma CLASSROOM da Google, que requer alguns procedimentos sequenciais a realizar pelo DT ou secretário:
  - I. Criação da turma e das disciplinas
  - II. Criação equipas de professores e inscrição dos alunos.

- III. Informar alunos das credenciais de acesso à plataforma.
- r. O Conselho de Turma reúne por videoconferência nos dias 14 e 15 de abril, para conceber o plano de trabalho da turma e sempre que necessário para fazer um ponto da situação e ajustes necessários.
- s. Após as reuniões de Conselho de Turma, o Diretor de Turma deve agendar a 1ª reunião com a turma (com recurso à aplicação decidida pelo conselho de turma: Hangouts Meet ou Zoom), para explicar como irá decorrer este ensino à distância.
- t. No primeiro dia de aulas do 3º período, o Diretor de Turma / professor titular de turma deve informar os Encarregados de Educação do plano de ensino à distância adotado para o 3º período.

### Sugestões de concretização

- Selecionar materiais em plataformas de aprendizagem à distância, por exemplo da Escola Virtual ou criar materiais relacionados com os tópicos: vídeos curtos de apresentação de conteúdos - dos próprios professores ou de outros professores (5 a 15 min.), apresentações (podem incluir áudio), artigos (PDF ou URL) ou conteúdos interativos.
- Criar diferentes tipos de atividades motivadoras e de avaliação: testes, trabalhos, fóruns de discussão, problemas, análise de texto/casos, tarefas colaborativas.
- Sempre que possível, é desejável a promoção de projetos/trabalhos/situações de avaliações interdisciplinar que envolvam várias disciplinas/componentes (ex: questões-problema, estudos de caso, projetos, entre outros).
- Em cada subdepartamento, os professores, para cada ano de escolaridade/disciplina, poderão criar uma pasta partilhada, para colocar o material útil para as aulas (sites, links, vídeos).

### 5. Monitorização

Para a monitorização é necessário o contributo de todos, através da partilha de informação organizada e de acordo com os prazos recomendados.

A recolha de informação será feita quinzenalmente e, pontualmente, ao longo do processo de implementação do plano E@D.

A operacionalização deste processo requer registo dos sumários no Inovar e o preenchimento dos questionários disponibilizados via email.

### 5.1. Atribuições da Equipa de Monitorização:

- a. Monitorizar a inclusão de todos os alunos, recolhendo informações sobre a existência de contactos diários;
- b. registar os mecanismos de apoio a alunos sem computador e ligação à internet que foram implementados;
- c. registar a disponibilização dos meios tecnológicos;
- d. apurar a taxa de concretização das tarefas propostas pelos professores;
- e. recolher sugestões de melhoria do plano junto de alunos, docentes, encarregados de educação e associações de Pais e Encarregados de Educação.

➤ Integram a equipa:

Anexo 15

Respostas Por Idade e Sexo - Isolamento Social

IS	DT		D		NN		C		CT		Branco				
Brinquei sozinho		37	14,3%	25	9,7%	59	22,9%	92	35,7%	45	17,4%	0	0	258	
	F	15	10,9%	15	10,9%	37	26,8%	51	37,0%	20	14,5%	0	0	138	
	M	20	18,0%	10	9,0%	22	19,8%	37	33,3%	22	19,8%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	66,7%	2	33,3%	0	0	6	
	Branco	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	0	0	3	
	10	1	4,0%	3	12,0%	6	24,0%	9	36,0%	6	24,0%	0	0	25	
	11	9	15,3%	10	16,9%	14	23,7%	18	30,5%	8	13,6%	0	0	59	
	12	5	8,8%	5	8,8%	15	26,3%	23	40,4%	9	15,8%	0	0	57	
	13	7	16,7%	4	9,5%	10	23,8%	15	35,7%	6	14,3%	0	0	42	
	14	10	19,6%	3	5,9%	14	27,5%	17	33,3%	7	13,7%	0	0	51	
15	5	20,8%	0	0,0%	0	0,0%	10	41,7%	9	37,5%	0	0	24		

Brinquei com irmãos		53	20,5%	25	9,7%	22	8,5%	87	33,7%	71	27,5%	0	0	258	
	F	27	19,6%	18	13,0%	13	9,4%	46	33,3%	34	24,6%	0	0	138	
	M	25	22,5%	6	5,4%	8	7,2%	36	32,4%	36	32,4%	0	0	111	
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0	3	
	10	7	28,0%	3	12,0%	1	4,0%	8	32,0%	6	24,0%	0	0	25	
	11	8	13,6%	3	5,1%	3	5,1%	22	37,3%	23	39,0%	0	0	59	
	12	10	17,5%	6	10,5%	9	15,8%	22	38,6%	10	17,5%	0	0	57	
	13	8	19,0%	2	4,8%	5	11,9%	18	42,9%	9	21,4%	0	0	42	
	14	14	27,5%	6	11,8%	4	7,8%	10	19,6%	17	33,3%	0	0	51	
15	6	25,0%	5	20,8%	0	0,0%	7	29,2%	6	25,0%	0	0	24		



Brinquei com a mãe (ou madrasta)		32	12,4%	32	12,4%	52	20,2%	90	34,9%	52	20,2%	0	0	258	
	F	11	8,0%	23	16,7%	27	19,6%	50	36,2%	27	19,6%	0	0	138	
	M	20	18,0%	9	8,1%	21	18,9%	37	33,3%	24	21,6%	0	0	111	
	Pref	1	16,7%	0	0,0%	1	16,7%	3	50,0%	1	16,7%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3	
	10	2	8,0%	1	4,0%	8	32,0%	12	48,0%	2	8,0%	0	0	25	
	11	5	8,5%	8	13,6%	14	23,7%	20	33,9%	12	20,3%	0	0	59	
	12	4	7,0%	8	14,0%	7	12,3%	23	40,4%	15	26,3%	0	0	57	
	13	7	16,7%	7	16,7%	8	19,0%	13	31,0%	7	16,7%	0	0	42	
	14	8	15,7%	3	5,9%	13	25,5%	15	29,4%	12	23,5%	0	0	51	
	15	6	25,0%	5	20,8%	2	8,3%	7	29,2%	4	16,7%	0	0	24	

Brinquei com o pai (ou padrastro)		41	15,9%	34	13,2%	50	19,4%	90	34,9%	43	16,7%	0	0	258	
	F	12	8,7%	26	18,8%	27	19,6%	53	38,4%	20	14,5%	0	0	138	
	M	28	25,2%	6	5,4%	18	16,2%	36	32,4%	23	20,7%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	2	33,3%	4	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3	
	10	2	8,0%	0	0,0%	5	20,0%	15	60,0%	3	12,0%	0	0	25	
	11	7	11,9%	7	11,9%	8	13,6%	23	39,0%	14	23,7%	0	0	59	
	12	8	14,0%	10	17,5%	11	19,3%	21	36,8%	7	12,3%	0	0	57	
	13	6	14,3%	6	14,3%	13	31,0%	14	33,3%	3	7,1%	0	0	42	
	14	11	21,6%	6	11,8%	11	21,6%	11	21,6%	12	23,5%	0	0	51	
	15	7	29,2%	5	20,8%	2	8,3%	6	25,0%	4	16,7%	0	0	24	

Brinquei com os avós		107	41,5%	71	27,5%	31	12,0%	39	15,1%	10	3,9%	0	0	258	
	F	53	38,4%	47	34,1%	12	8,7%	22	15,9%	4	2,9%	0	0	138	
	M	53	47,7%	21	18,9%	17	15,3%	15	13,5%	5	4,5%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	2	33,3%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	0	0	6	
	Branco	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3	
	10	10	40,0%	7	28,0%	3	12,0%	4	16,0%	1	4,0%	0	0	25	
	11	22	37,3%	12	20,3%	13	22,0%	10	16,9%	2	3,4%	0	0	59	
	12	13	22,8%	25	43,9%	8	14,0%	8	14,0%	3	5,3%	0	0	57	
	13	25	59,5%	9	21,4%	4	9,5%	4	9,5%	0	0,0%	0	0	42	
	14	26	51,0%	13	25,5%	3	5,9%	9	17,6%	0	0,0%	0	0	51	
	15	11	45,8%	5	20,8%	0	0,0%	4	16,7%	4	16,7%	0	0	24	

Brinquei com primos		104	40,3%	66	25,6%	28	10,9%	37	14,3%	23	8,9%	0	0	258	
	F	53	38,4%	38	27,5%	15	10,9%	22	15,9%	10	7,2%	0	0	138	
	M	48	43,2%	25	22,5%	13	11,7%	12	10,8%	13	11,7%	0	0	111	
	Pref	2	33,3%	1	16,7%	0	0,0%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3	
	10	9	36,0%	7	28,0%	3	12,0%	5	20,0%	1	4,0%	0	0	25	
	11	22	37,3%	12	20,3%	6	10,2%	12	20,3%	7	11,9%	0	0	59	
	12	14	24,6%	19	33,3%	13	22,8%	5	8,8%	6	10,5%	0	0	57	
	13	24	57,1%	9	21,4%	2	4,8%	7	16,7%	0	0,0%	0	0	42	
	14	20	39,2%	15	29,4%	3	5,9%	6	11,8%	7	13,7%	0	0	51	
	15	15	62,5%	4	16,7%	1	4,2%	2	8,3%	2	8,3%	0	0	24	

Brinquei com outros familiares		101	39,1%	73	28,3%	47	18,2%	25	9,7%	12	4,7%	0	0	258
	F	56	40,6%	43	31,2%	21	15,2%	13	9,4%	5	3,6%	0	0	138
	M	45	40,5%	24	21,6%	24	21,6%	12	10,8%	6	5,4%	0	0	111
	Pref	0	0,0%	3	50,0%	2	33,3%	0	0,0%	1	16,7%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3
	10	11	44,0%	6	24,0%	4	16,0%	3	12,0%	1	4,0%	0	0	25
	11	20	33,9%	15	25,4%	14	23,7%	7	11,9%	3	5,1%	0	0	59
	12	14	24,6%	21	36,8%	11	19,3%	7	12,3%	4	7,0%	0	0	57
	13	23	54,8%	12	28,6%	4	9,5%	3	7,1%	0	0,0%	0	0	42
14	19	37,3%	14	27,5%	12	23,5%	3	5,9%	3	5,9%	0	0	51	
15	14	58,3%	5	20,8%	2	8,3%	2	8,3%	1	4,2%	0	0	24	

Brinquei com outras pessoas		107	41,5%	55	21,3%	34	13,2%	39	15,1%	23	8,9%	0	0	258
	F	57	41,3%	31	22,5%	24	17,4%	19	13,8%	7	5,1%	0	0	138
	M	49	44,1%	20	18,0%	8	7,2%	19	17,1%	15	13,5%	0	0	111
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3
	10	10	40,0%	5	20,0%	3	12,0%	7	28,0%	0	0,0%	0	0	25
	11	25	42,4%	12	20,3%	8	13,6%	8	13,6%	6	10,2%	0	0	59
	12	19	33,3%	17	29,8%	5	8,8%	8	14,0%	8	14,0%	0	0	57
	13	22	52,4%	6	14,3%	8	19,0%	5	11,9%	1	2,4%	0	0	42
14	19	37,3%	14	27,5%	9	17,6%	5	9,8%	4	7,8%	0	0	51	
15	12	50,0%	1	4,2%	1	4,2%	6	25,0%	4	16,7%	0	0	24	

Brinquei com amigos		86	33,3%	65	25,2%	36	14,0%	42	16,3%	29	11,2%	0	0	258
	F	48	34,8%	40	29,0%	21	15,2%	20	14,5%	9	6,5%	0	0	138
	M	37	33,3%	21	18,9%	13	11,7%	21	18,9%	19	17,1%	0	0	111
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3
	10	9	36,0%	4	16,0%	4	16,0%	7	28,0%	1	4,0%	0	0	25
	11	14	23,7%	17	28,8%	11	18,6%	7	11,9%	10	16,9%	0	0	59
	12	13	22,8%	18	31,6%	3	5,3%	12	21,1%	11	19,3%	0	0	57
	13	19	45,2%	10	23,8%	6	14,3%	6	14,3%	1	2,4%	0	0	42
	14	19	37,3%	14	27,5%	11	21,6%	5	9,8%	2	3,9%	0	0	51
	15	12	50,0%	2	8,3%	1	4,2%	5	20,8%	4	16,7%	0	0	24

Brinquei com avós, online		67	26,0%	55	21,3%	30	11,6%	67	26,0%	39	15,1%	0	0	258
	F	32	23,2%	29	21,0%	12	8,7%	43	31,2%	22	15,9%	0	0	138
	M	34	30,6%	23	20,7%	16	14,4%	23	20,7%	15	13,5%	0	0	111
	Pref	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	0	0	3
	10	7	28,0%	7	28,0%	1	4,0%	7	28,0%	3	12,0%	0	0	25
	11	13	22,0%	11	18,6%	14	23,7%	15	25,4%	6	10,2%	0	0	59
	12	12	21,1%	15	26,3%	9	15,8%	15	26,3%	6	10,5%	0	0	57
	13	10	23,8%	8	19,0%	2	4,8%	11	26,2%	11	26,2%	0	0	42
	14	13	25,5%	9	17,6%	4	7,8%	15	29,4%	10	19,6%	0	0	51
	15	12	50,0%	5	20,8%	0	0,0%	4	16,7%	3	12,5%	0	0	24

Brinquei com primos, online		66	25,6%	44	17,1%	22	8,5%	67	26,0%	59	22,9%	0	0	258
	F	34	26,0%	21	16,0%	8	6,1%	40	30,5%	28	21,4%	0	0	131
	M	30	27,0%	15	13,5%	12	10,8%	24	21,6%	30	27,0%	0	0	111
	Pref	2	33,3%	0	0,0%	2	33,3%	2	33,3%	0	0,0%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3
	10	9	36,0%	6	24,0%	0	0,0%	6	24,0%	4	16,0%	0	0	25
	11	14	23,7%	11	18,6%	5	8,5%	18	30,5%	11	18,6%	0	0	59
	12	15	26,3%	8	14,0%	7	12,3%	16	28,1%	11	19,3%	0	0	57
	13	10	23,8%	10	23,8%	1	2,4%	11	26,2%	10	23,8%	0	0	42
	14	8	15,7%	5	9,8%	7	13,7%	12	23,5%	19	37,3%	0	0	51
	15	10	41,7%	4	16,7%	2	8,3%	4	16,7%	4	16,7%	0	0	24

Brinquei com outros familiares, online		61	23,6%	51	19,8%	25	9,7%	69	26,7%	52	20,2%	0	0	258
	F	31	22,5%	29	21,0%	11	8,0%	39	28,3%	28	20,3%	0	0	138
	M	29	26,1%	19	17,1%	13	11,7%	27	24,3%	23	20,7%	0	0	111
	Pref	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	0	0,0%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3
	10	9	36,0%	6	24,0%	1	4,0%	4	16,0%	5	20,0%	0	0	25
	11	12	20,3%	12	20,3%	11	18,6%	17	28,8%	7	11,9%	0	0	59
	12	15	26,3%	13	22,8%	8	14,0%	13	22,8%	8	14,0%	0	0	57
	13	8	19,0%	11	26,2%	0	0,0%	11	26,2%	12	28,6%	0	0	42
	14	10	19,6%	3	5,9%	4	7,8%	19	37,3%	15	29,4%	0	0	51
	15	7	29,2%	6	25,0%	1	4,2%	5	20,8%	5	20,8%	0	0	24

Brinquei com outras pessoas, online		47	18,2%	33	12,8%	20	7,8%	92	35,7%	66	25,6%	0	0	258	
	F	22	15,9%	22	15,9%	6	4,3%	52	37,7%	36	26,1%	0	0	138	
	M	23	20,7%	10	9,0%	11	9,9%	37	33,3%	30	27,0%	0	0	111	
	Pref	2	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0	3	
	10	6	24,0%	4	16,0%	1	4,0%	7	28,0%	7	28,0%	0	0	25	
	11	12	20,3%	10	16,9%	7	11,9%	18	30,5%	12	20,3%	0	0	59	
	12	13	22,8%	9	15,8%	2	3,5%	22	38,6%	11	19,3%	0	0	57	
	13	4	9,5%	4	9,5%	7	16,7%	16	38,1%	11	26,2%	0	0	42	
	14	7	13,7%	5	9,8%	2	3,9%	21	41,2%	16	31,4%	0	0	51	
	15	5	20,8%	1	4,2%	1	4,2%	8	33,3%	9	37,5%	0	0	24	

Brinquei com amigos, online		21	8,1%	16	6,2%	14	5,4%	100	38,8%	107	41,5%	0	0	258	
	F	8	5,8%	10	7,2%	8	5,8%	59	42,8%	53	38,4%	0	0	138	
	M	11	9,9%	5	4,5%	5	4,5%	37	33,3%	53	47,7%	0	0	111	
	Pref	2	33,3%	0	0,0%	1	16,7%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3	
	10	2	8,0%	2	8,0%	0	0,0%	12	48,0%	9	36,0%	0	0	25	
	11	6	10,2%	3	5,1%	4	6,8%	22	37,3%	24	40,7%	0	0	59	
	12	4	7,0%	5	8,8%	3	5,3%	23	40,4%	22	38,6%	0	0	57	
	13	3	7,1%	3	7,1%	4	9,5%	19	45,2%	13	31,0%	0	0	42	
	14	2	3,9%	3	5,9%	2	3,9%	16	31,4%	28	54,9%	0	0	51	
	15	4	16,7%	0	0,0%	1	4,2%	8	33,3%	11	45,8%	0	0	24	

fiz trabalhos escolares		5	1,9%	0	0,0%	8	3,1%	79	30,6%	166	64,3%	0	0	258	
	F	2	1,4%	0	0,0%	3	2,2%	49	35,5%	84	60,9%	0	0	138	
	M	3	2,7%	0	0,0%	3	2,7%	28	25,2%	77	69,4%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	2	33,3%	3	50,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	2	66,7%	0	0	3	
	10	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	11	44,0%	14	56,0%	0	0	25	
	11	0	0,0%	0	0,0%	2	3,4%	18	30,5%	39	66,1%	0	0	59	
	12	0	0,0%	0	0,0%	2	3,5%	16	28,1%	39	68,4%	0	0	57	
	13	3	7,1%	0	0,0%	3	7,1%	14	33,3%	22	52,4%	0	0	42	
	14	1	2,0%	0	0,0%	1	2,0%	12	23,5%	37	72,5%	0	0	51	
	15	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	8	33,3%	15	62,5%	0	0	24	

toquei um ou mais instrumentos musicais		57	22,1%	35	13,6%	31	12,0%	82	31,8%	53	20,5%	0	0	258	
	F	30	21,7%	21	15,2%	16	11,6%	50	36,2%	21	15,2%	0	0	138	
	M	25	22,5%	10	9,0%	14	12,6%	31	27,9%	31	27,9%	0	0	111	
	Pref	1	16,7%	3	50,0%	0	0,0%	1	16,7%	1	16,7%	0	0	6	
	Branco	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3	
	10	2	8,0%	3	12,0%	3	12,0%	12	48,0%	5	20,0%	0	0	25	
	11	6	10,2%	3	5,1%	13	22,0%	25	42,4%	12	20,3%	0	0	59	
	12	8	14,0%	6	10,5%	6	10,5%	21	36,8%	16	28,1%	0	0	57	
	13	13	31,0%	10	23,8%	6	14,3%	6	14,3%	7	16,7%	0	0	42	
	14	16	31,4%	9	17,6%	3	5,9%	13	25,5%	10	19,6%	0	0	51	
	15	12	50,0%	4	16,7%	0	0,0%	5	20,8%	3	12,5%	0	0	24	

Fiz desenhos/pinturas		25	9,7%	22	8,5%	26	10,1%	111	43,0%	74	28,7%	0	0	258
	F	6	4,3%	10	7,2%	14	10,1%	67	48,6%	41	29,7%	0	0	138
	M	19	17,1%	12	10,8%	11	9,9%	39	35,1%	30	27,0%	0	0	111
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	50,0%	3	50,0%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0	3
	10	1	4,0%	1	4,0%	2	8,0%	12	48,0%	9	36,0%	0	0	25
	11	0	0,0%	4	6,8%	8	13,6%	23	39,0%	24	40,7%	0	0	59
	12	3	5,3%	5	8,8%	4	7,0%	28	49,1%	17	29,8%	0	0	57
	13	4	9,5%	5	11,9%	6	14,3%	17	40,5%	10	23,8%	0	0	42
	14	11	21,6%	3	5,9%	5	9,8%	21	41,2%	11	21,6%	0	0	51
	15	6	25,0%	4	16,7%	1	4,2%	10	41,7%	3	12,5%	0	0	24

Fiz costura/bordados		106	41,1%	70	27,1%	29	11,2%	37	14,3%	16	6,2%	0	0	258
	F	44	31,9%	41	29,7%	14	10,1%	29	21,0%	10	7,2%	0	0	138
	M	60	54,1%	26	23,4%	12	10,8%	7	6,3%	6	5,4%	0	0	111
	Pref	2	33,3%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	0	0,0%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3
	10	8	32,0%	9	36,0%	1	4,0%	4	16,0%	3	12,0%	0	0	25
	11	19	32,2%	19	32,2%	11	18,6%	8	13,6%	2	3,4%	0	0	59
	12	21	36,8%	16	28,1%	8	14,0%	9	15,8%	3	5,3%	0	0	57
	13	14	33,3%	15	35,7%	3	7,1%	6	14,3%	4	9,5%	0	0	42
	14	28	54,9%	7	13,7%	6	11,8%	6	11,8%	4	7,8%	0	0	51
	15	16	66,7%	4	16,7%	0	0,0%	4	16,7%	0	0,0%	0	0	24



Fiz pesquisas na net		4	1,6%	1	0,4%	24	9,3%	104	40,3%	125	48,4%	0	0	258	
	F	2	1,4%	0	0,0%	15	10,9%	58	42,0%	63	45,7%	0	0	138	
	M	2	1,8%	0	0,0%	8	7,3%	41	37,3%	59	53,6%	0	0	110	
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	66,7%	2	33,3%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3	
	10	0	0,0%	0	0,0%	3	12,0%	10	40,0%	12	48,0%	0	0	25	
	11	0	0,0%	0	0,0%	5	8,5%	31	52,5%	23	39,0%	0	0	59	
	12	0	0,0%	0	0,0%	6	10,5%	20	35,1%	31	54,4%	0	0	57	
	13	3	7,1%	1	2,4%	8	19,0%	15	35,7%	15	35,7%	0	0	42	
	14	0	0,0%	0	0,0%	2	3,9%	18	35,3%	31	60,8%	0	0	51	
	15	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	10	41,7%	13	54,2%	0	0	24	

Fiz jardinagem		121	46,9%	60	23,3%	23	8,9%	34	13,2%	20	7,8%	0	0	258	
	F	60	43,5%	33	23,9%	14	10,1%	20	14,5%	11	8,0%	0	0	138	
	M	57	51,4%	23	20,7%	8	7,2%	14	12,6%	9	8,1%	0	0	111	
	Pref	2	33,3%	0	0,0%	1	16,7%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3	
	10	9	36,0%	7	28,0%	2	8,0%	4	16,0%	3	12,0%	0	0	25	
	11	28	47,5%	13	22,0%	4	6,8%	10	16,9%	4	6,8%	0	0	59	
	12	21	36,8%	13	22,8%	12	21,1%	7	12,3%	4	7,0%	0	0	57	
	13	17	40,5%	14	33,3%	3	7,1%	6	14,3%	2	4,8%	0	0	42	
	14	30	58,8%	11	21,6%	2	3,9%	5	9,8%	3	5,9%	0	0	51	
	15	16	66,7%	2	8,3%	0	0,0%	2	8,3%	4	16,7%	0	0	24	

Vi filmes/documentários		7	2,7%	3	1,2%	20	7,8%	98	38,0%	130	50,4%	0	0	258	
	F	3	2,2%	1	0,7%	9	6,5%	57	41,3%	68	49,3%	0	0	138	
	M	4	3,6%	0	0,0%	10	9,0%	38	34,2%	59	53,2%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3	
	10	1	4,0%	0	0,0%	2	8,0%	12	48,0%	10	40,0%	0	0	25	
	11	0	0,0%	1	1,7%	8	13,6%	23	39,0%	27	45,8%	0	0	59	
	12	1	1,8%	1	1,8%	3	5,3%	24	42,1%	28	49,1%	0	0	57	
	13	3	7,1%	1	2,4%	7	16,7%	16	38,1%	15	35,7%	0	0	42	
	14	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%	16	31,4%	34	66,7%	0	0	51	
	15	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	7	29,2%	16	66,7%	0	0	24	

Fiz cozinheiros		27	10,5%	13	5,0%	23	8,9%	103	39,9%	92	35,7%	0	0	258	
	F	7	5,1%	6	4,3%	8	5,8%	63	45,7%	54	39,1%	0	0	138	
	M	20	18,0%	7	6,3%	14	12,6%	36	32,4%	34	30,6%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	50,0%	3	50,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3	
	10	2	8,0%	2	8,0%	2	8,0%	14	56,0%	5	20,0%	0	0	25	
	11	4	6,8%	5	8,5%	6	10,2%	24	40,7%	20	33,9%	0	0	59	
	12	4	7,0%	1	1,8%	6	10,5%	23	40,4%	23	40,4%	0	0	57	
	13	5	11,9%	0	0,0%	4	9,5%	20	47,6%	13	31,0%	0	0	42	
	14	9	17,6%	2	3,9%	3	5,9%	16	31,4%	21	41,2%	0	0	51	
	15	3	12,5%	3	12,5%	2	8,3%	6	25,0%	10	41,7%	0	0	24	

Ajudei nas tarefas da casa		5	1,9%	3	1,2%	28	10,9%	113	43,8%	109	42,2%	0	0	258	
	F	2	1,4%	1	0,7%	13	9,4%	68	49,3%	54	39,1%	0	0	138	
	M	3	2,7%	2	1,8%	14	12,6%	39	35,1%	53	47,7%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	4	66,7%	1	16,7%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0	3	
	10	0	0,0%	1	4,0%	4	16,0%	16	64,0%	4	16,0%	0	0	25	
	11	0	0,0%	0	0,0%	12	20,3%	27	45,8%	20	33,9%	0	0	59	
	12	0	0,0%	1	1,8%	4	7,0%	22	38,6%	30	52,6%	0	0	57	
	13	3	7,1%	0	0,0%	3	7,1%	17	40,5%	19	45,2%	0	0	42	
	14	2	3,9%	0	0,0%	4	7,8%	18	35,3%	27	52,9%	0	0	51	
	15	0	0,0%	1	4,2%	1	4,2%	13	54,2%	9	37,5%	0	0	24	

Li livros e revistas		22	8,5%	24	9,3%	45	17,4%	92	35,7%	75	29,1%	0	0	258	
	F	5	3,6%	14	10,1%	27	19,6%	54	39,1%	38	27,5%	0	0	138	
	M	17	15,3%	9	8,1%	17	15,3%	36	32,4%	32	28,8%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3	
	10	1	4,0%	3	12,0%	2	8,0%	13	52,0%	6	24,0%	0	0	25	
	11	2	3,4%	7	11,9%	10	16,9%	21	35,6%	19	32,2%	0	0	59	
	12	3	5,3%	3	5,3%	14	24,6%	23	40,4%	14	24,6%	0	0	57	
	13	3	7,1%	7	16,7%	6	14,3%	16	38,1%	10	23,8%	0	0	42	
	14	7	13,7%	4	7,8%	10	19,6%	12	23,5%	18	35,3%	0	0	51	
	15	6	25,0%	0	0,0%	3	12,5%	7	29,2%	8	33,3%	0	0	24	

Estudei		8	3,1%	5	1,9%	16	6,2%	106	41,1%	123	47,7%	0	0	258	
	F	2	1,4%	2	1,4%	2	1,4%	66	47,8%	66	47,8%	0	0	138	
	M	6	5,4%	3	2,7%	13	11,7%	36	32,4%	53	47,7%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	66,7%	2	33,3%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	2	66,7%	0	0	3	
	10	0	0,0%	1	4,0%	0	0,0%	16	64,0%	8	32,0%	0	0	25	
	11	0	0,0%	1	1,7%	3	5,1%	29	49,2%	26	44,1%	0	0	59	
	12	0	0,0%	0	0,0%	4	7,0%	23	40,4%	30	52,6%	0	0	57	
	13	3	7,1%	1	2,4%	3	7,1%	18	42,9%	17	40,5%	0	0	42	
	14	4	7,8%	1	2,0%	5	9,8%	12	23,5%	29	56,9%	0	0	51	
	15	1	4,2%	1	4,2%	1	4,2%	8	33,3%	13	54,2%	0	0	24	

fiz aulas de Educação Física da teleescola		42	16,3%	27	10,5%	34	13,2%	85	32,9%	70	27,1%	0	0	258	
	F	18	13,0%	15	10,9%	17	12,3%	48	34,8%	40	29,0%	0	0	138	
	M	23	20,7%	10	9,0%	16	14,4%	32	28,8%	30	27,0%	0	0	111	
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%	0	0	3	
	10	1	4,0%	1	4,0%	5	20,0%	12	48,0%	6	24,0%	0	0	25	
	11	2	3,4%	6	10,2%	9	15,3%	26	44,1%	16	27,1%	0	0	59	
	12	8	14,0%	9	15,8%	6	10,5%	17	29,8%	17	29,8%	0	0	57	
	13	10	23,8%	5	11,9%	7	16,7%	12	28,6%	8	19,0%	0	0	42	
	14	7	13,7%	5	9,8%	6	11,8%	14	27,5%	19	37,3%	0	0	51	
	15	14	58,3%	1	4,2%	1	4,2%	4	16,7%	4	16,7%	0	0	24	

cumprir planos de treino do meu treinador		36	14,0%	18	7,0%	33	12,8%	87	33,7%	84	32,6%	0	0	258	
	F	17	12,3%	11	8,0%	20	14,5%	42	30,4%	48	34,8%	0	0	138	
	M	18	16,2%	6	5,4%	12	10,8%	41	36,9%	34	30,6%	0	0	111	
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0	3	
	10	3	12,0%	2	8,0%	3	12,0%	10	40,0%	7	28,0%	0	0	25	
	11	7	11,9%	4	6,8%	10	16,9%	23	39,0%	15	25,4%	0	0	59	
	12	7	12,3%	4	7,0%	7	12,3%	18	31,6%	21	36,8%	0	0	57	
	13	5	11,9%	4	9,5%	6	14,3%	14	33,3%	13	31,0%	0	0	42	
	14	10	19,6%	2	3,9%	5	9,8%	16	31,4%	18	35,3%	0	0	51	
	15	4	16,7%	2	8,3%	2	8,3%	6	25,0%	10	41,7%	0	0	24	

fiz exercício físico recorrendo a programas online		30	11,6%	21	8,1%	26	10,1%	89	34,5%	92	35,7%	0	0	258	
	F	12	8,7%	13	9,4%	9	6,5%	51	37,0%	53	38,4%	0	0	138	
	M	18	16,2%	8	7,2%	14	12,6%	36	32,4%	35	31,5%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	2	33,3%	1	16,7%	3	50,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3	
	10	3	12,0%	2	8,0%	3	12,0%	11	44,0%	6	24,0%	0	0	25	
	11	3	5,1%	4	6,8%	9	15,3%	28	47,5%	15	25,4%	0	0	59	
	12	3	5,3%	4	7,0%	4	7,0%	19	33,3%	27	47,4%	0	0	57	
	13	6	14,3%	6	14,3%	5	11,9%	12	28,6%	13	31,0%	0	0	42	
	14	8	15,7%	4	7,8%	3	5,9%	13	25,5%	23	45,1%	0	0	51	
	15	7	29,2%	1	4,2%	2	8,3%	6	25,0%	8	33,3%	0	0	24	

Anexo 16

Respostas por Idade e Sexo no Desconfinamento

		D, em casa	DT	D	NN	C	CT	Branco							
Brinco sozinho, em casa		35	13,6%	48	18,6%	50	19,4%	80	31,0%	45	17,4%	0	0	258	
	F	17	12,3%	22	15,9%	27	19,6%	49	35,5%	23	16,7%	0	0	138	
	M	18	16,2%	23	20,7%	22	19,8%	29	26,1%	19	17,1%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	0	0	3	
	10	2	8,0%	4	16,0%	5	20,0%	10	40,0%	4	16,0%	0	0	25	
	11	9	15,3%	19	32,2%	13	22,0%	13	22,0%	5	8,5%	0	0	59	
	12	7	12,3%	10	17,5%	12	21,1%	16	28,1%	12	21,1%	0	0	57	
	13	6	14,3%	6	14,3%	9	21,4%	15	35,7%	6	14,3%	0	0	42	
	14	7	13,7%	8	15,7%	11	21,6%	15	29,4%	10	19,6%	0	0	51	
	15	4	16,7%	1	4,2%	0	0,0%	11	45,8%	8	33,3%	0	0	24	

Brinco com irmãos, em casa		50	19,4%	25	9,7%	27	10,5%	102	39,5%	54	20,9%	0	0	258	
	F	29	21,0%	16	11,6%	12	8,7%	52	37,7%	29	21,0%	0	0	138	
	M	20	18,0%	9	8,1%	13	11,7%	46	41,4%	23	20,7%	0	0	111	
	Pref	1	16,7%	0	0,0%	2	33,3%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0	3	
	10	6	24,0%	3	12,0%	3	12,0%	8	32,0%	5	20,0%	0	0	25	
	11	9	15,3%	2	3,4%	4	6,8%	29	49,2%	15	25,4%	0	0	59	
	12	8	14,0%	7	12,3%	9	15,8%	25	43,9%	8	14,0%	0	0	57	
	13	8	19,0%	1	2,4%	2	4,8%	19	45,2%	12	28,6%	0	0	42	
	14	13	27,1%	8	16,7%	4	8,3%	13	27,1%	10	20,8%	0	0	48	
	15	6	25,0%	4	16,7%	2	8,3%	8	33,3%	4	16,7%	0	0	24	

Brinco com a mãe (ou madrasta), em casa		26	10,1%	35	13,6%	54	20,9%	98	38,0%	45	17,4%	0	0	258	
	F	12	8,7%	20	14,5%	31	22,5%	51	37,0%	24	17,4%	0	0	138	
	M	13	11,7%	15	13,5%	21	18,9%	43	38,7%	19	17,1%	0	0	111	
	Pref	1	16,7%	0	0,0%	0	0,0%	3	50,0%	2	33,3%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3	
	10	2	8,0%	1	4,0%	7	28,0%	12	48,0%	3	12,0%	0	0	25	
	11	6	10,2%	5	8,5%	15	25,4%	23	39,0%	10	16,9%	0	0	59	
	12	2	3,5%	11	19,3%	10	17,5%	25	43,9%	9	15,8%	0	0	57	
	13	5	11,9%	7	16,7%	7	16,7%	12	28,6%	11	26,2%	0	0	42	
	14	6	11,8%	5	9,8%	13	25,5%	18	35,3%	9	17,6%	0	0	51	
	15	5	20,8%	6	25,0%	2	8,3%	8	33,3%	3	12,5%	0	0	24	

Brinco com o pai (ou padrasto), em casa		38	14,7%	40	15,5%	54	20,9%	87	33,7%	39	15,1%	0	0	258	
	F	14	10,1%	23	16,7%	32	23,2%	47	34,1%	22	15,9%	0	0	138	
	M	23	20,7%	14	12,6%	19	17,1%	38	34,2%	17	15,3%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	3	50,0%	2	33,3%	1	16,7%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3	
	10	1	4,0%	1	4,0%	6	24,0%	13	52,0%	4	16,0%	0	0	25	
	11	8	13,6%	7	11,9%	10	16,9%	22	37,3%	12	20,3%	0	0	59	
	12	6	10,5%	13	22,8%	13	22,8%	19	33,3%	6	10,5%	0	0	57	
	13	6	14,3%	6	14,3%	11	26,2%	12	28,6%	7	16,7%	0	0	42	
	14	10	19,6%	7	13,7%	13	25,5%	13	25,5%	8	15,7%	0	0	51	
	15	7	18,4%	6	15,8%	15	39,5%	8	21,1%	2	5,3%	0	0	38	

Brinco com os avós, em casa		92	35,7%	62	24,0%	48	18,6%	44	17,1%	12	4,7%	0	0	258	
	F	45	32,6%	43	31,2%	24	17,4%	20	14,5%	6	4,3%	0	0	138	
	M	47	42,3%	17	15,3%	21	18,9%	20	18,0%	6	5,4%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	1	16,7%	2	33,3%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3	
	10	5	20,0%	7	28,0%	6	24,0%	4	16,0%	3	12,0%	0	0	25	
	11	22	37,3%	10	16,9%	10	16,9%	15	25,4%	2	3,4%	0	0	59	
	12	15	26,3%	19	33,3%	14	24,6%	7	12,3%	2	3,5%	0	0	57	
	13	15	35,7%	14	33,3%	5	11,9%	7	16,7%	1	2,4%	0	0	42	
	14	22	43,1%	7	13,7%	13	25,5%	8	15,7%	1	2,0%	0	0	51	
	15	13	54,2%	5	20,8%	0	0,0%	3	12,5%	3	12,5%	0	0	24	

Brinco com primos, em casa		92	35,7%	63	24,4%	45	17,4%	36	14,0%	22	8,5%	0	0	258	
	F	49	35,5%	39	28,3%	19	13,8%	22	15,9%	9	6,5%	0	0	138	
	M	41	36,9%	20	18,0%	25	22,5%	12	10,8%	13	11,7%	0	0	111	
	Pref	2	33,3%	2	33,3%	0	0,0%	2	33,3%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3	
	10	5	20,0%	10	40,0%	5	20,0%	2	8,0%	3	12,0%	0	0	25	
	11	23	39,0%	11	18,6%	12	20,3%	6	10,2%	7	11,9%	0	0	59	
	12	17	29,8%	16	28,1%	14	24,6%	5	8,8%	5	8,8%	0	0	57	
	13	15	35,7%	14	33,3%	6	14,3%	7	16,7%	0	0,0%	0	0	42	
	14	18	35,3%	5	9,8%	8	15,7%	14	27,5%	6	11,8%	0	0	51	
	15	14	58,3%	7	29,2%	0	0,0%	2	8,3%	1	4,2%	0	0	24	



Brinco com outros familiares, em casa		100	38,8%	67	26,0%	50	19,4%	26	10,1%	15	5,8%	0	0	258
	F	56	40,6%	41	29,7%	22	15,9%	14	10,1%	5	3,6%	0	0	138
	M	44	39,6%	21	18,9%	26	23,4%	11	9,9%	9	8,1%	0	0	111
	Pref	0	0,0%	3	50,0%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3
	10	8	32,0%	7	28,0%	5	20,0%	3	12,0%	2	8,0%	0	0	25
	11	25	42,4%	13	22,0%	11	18,6%	6	10,2%	4	6,8%	0	0	59
	12	21	36,8%	16	28,1%	13	22,8%	4	7,0%	3	5,3%	0	0	57
	13	14	33,3%	16	38,1%	5	11,9%	6	14,3%	1	2,4%	0	0	42
	14	19	37,3%	7	13,7%	15	29,4%	6	11,8%	4	7,8%	0	0	51
	15	13	54,2%	8	33,3%	1	4,2%	1	4,2%	1	4,2%	0	0	24

Brinco com outras pessoas, em casa		101	39,1%	66	25,6%	47	18,2%	30	11,6%	14	5,4%	0	0	258
	F	56	40,6%	41	29,7%	20	14,5%	16	11,6%	5	3,6%	0	0	138
	M	43	38,7%	23	20,7%	25	22,5%	11	9,9%	9	8,1%	0	0	111
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6
	Branco	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3
	10	9	36,0%	10	40,0%	2	8,0%	3	12,0%	1	4,0%	0	0	25
	11	25	42,4%	16	27,1%	10	16,9%	1	1,7%	7	11,9%	0	0	59
	12	17	29,8%	16	28,1%	13	22,8%	6	10,5%	5	8,8%	0	0	57
	13	15	35,7%	15	35,7%	6	14,3%	6	14,3%	0	0,0%	0	0	42
	14	21	41,2%	7	13,7%	15	29,4%	8	15,7%	0	0,0%	0	0	51
	15	14	58,3%	2	8,3%	1	4,2%	6	25,0%	1	4,2%	0	0	24

Brinco com amigos, em casa		90	34,9%	68	26,4%	40	15,5%	41	15,9%	19	7,4%	0	0	258	
	F	47	34,1%	43	31,2%	16	11,6%	21	15,2%	11	8,0%	0	0	138	
	M	41	36,9%	23	20,7%	22	19,8%	17	15,3%	8	7,2%	0	0	111	
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3	
	10	8	32,0%	11	44,0%	2	8,0%	1	4,0%	3	12,0%	0	0	25	
	11	21	35,6%	14	23,7%	11	18,6%	8	13,6%	5	8,5%	0	0	59	
	12	15	26,3%	17	29,8%	9	15,8%	10	17,5%	6	10,5%	0	0	57	
	13	14	33,3%	14	33,3%	3	7,1%	8	19,0%	3	7,1%	0	0	42	
	14	17	33,3%	9	17,6%	14	27,5%	10	19,6%	1	2,0%	0	0	51	
	15	15	62,5%	3	12,5%	1	4,2%	4	16,7%	1	4,2%	0	0	24	

Brinco com avós, online		66	25,6%	57	22,1%	39	15,1%	56	21,7%	40	15,5%	0	0	258	
	F	28	20,3%	35	25,4%	19	13,8%	34	24,6%	22	15,9%	0	0	138	
	M	36	32,4%	20	18,0%	17	15,3%	21	18,9%	17	15,3%	0	0	111	
	Pref	2	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	0	0	3	
	10	6	24,0%	8	32,0%	3	12,0%	4	16,0%	4	16,0%	0	0	25	
	11	16	27,1%	9	15,3%	13	22,0%	12	20,3%	9	15,3%	0	0	59	
	12	11	19,3%	22	38,6%	7	12,3%	11	19,3%	6	10,5%	0	0	57	
	13	7	16,7%	10	23,8%	5	11,9%	12	28,6%	8	19,0%	0	0	42	
	14	12	23,5%	3	5,9%	10	19,6%	15	29,4%	11	21,6%	0	0	51	
	15	14	58,3%	5	20,8%	1	4,2%	2	8,3%	2	8,3%	0	0	24	

Brinco com primos, online		64	24,8%	44	17,1%	28	10,9%	66	25,6%	56	21,7%	0	0	258	
	F	29	21,0%	34	24,6%	17	12,3%	31	22,5%	27	19,6%	0	0	138	
	M	33	29,7%	9	8,1%	9	8,1%	32	28,8%	28	25,2%	0	0	111	
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	1	50,0%	0	0,0%	1	50,0%	0	0,0%	0	0	2	
	10	8	32,0%	8	32,0%	1	4,0%	4	16,0%	4	16,0%	0	0	25	
	11	15	25,4%	8	13,6%	7	11,9%	19	32,2%	10	16,9%	0	0	59	
	12	14	24,6%	10	17,5%	5	8,8%	19	33,3%	9	15,8%	0	0	57	
	13	8	19,0%	12	28,6%	4	9,5%	9	21,4%	9	21,4%	0	0	42	
	14	10	19,6%	3	5,9%	9	17,6%	12	23,5%	17	33,3%	0	0	51	
	15	9	37,5%	3	12,5%	2	8,3%	3	12,5%	7	29,2%	0	0	24	

Brinco com outros familiares, online		63	24,4%	53	20,5%	38	14,7%	60	23,3%	44	17,1%	0	0	258	
	F	26	18,8%	34	24,6%	21	15,2%	32	23,2%	25	18,1%	0	0	138	
	M	35	31,5%	17	15,3%	15	13,5%	26	23,4%	18	16,2%	0	0	111	
	Pref	2	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3	
	10	8	32,0%	7	28,0%	4	16,0%	4	16,0%	2	8,0%	0	0	25	
	11	15	25,4%	7	11,9%	12	20,3%	15	25,4%	10	16,9%	0	0	59	
	12	13	22,8%	16	28,1%	9	15,8%	14	24,6%	5	8,8%	0	0	57	
	13	7	16,7%	12	28,6%	3	7,1%	10	23,8%	10	23,8%	0	0	42	
	14	10	19,6%	6	11,8%	8	15,7%	14	27,5%	13	25,5%	0	0	51	
	15	10	41,7%	5	20,8%	2	8,3%	3	12,5%	4	16,7%	0	0	24	

Brinco com outras pessoas, online		50	19,4%	30	11,6%	26	10,1%	92	35,7%	60	23,3%	0	0	258	
	F	22	15,9%	22	15,9%	16	11,6%	45	32,6%	33	23,9%	0	0	138	
	M	26	23,4%	6	5,4%	9	8,1%	45	40,5%	25	22,5%	0	0	111	
	Pref	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3	
	10	6	24,0%	6	24,0%	2	8,0%	6	24,0%	5	20,0%	0	0	25	
	11	13	22,0%	9	15,3%	6	10,2%	17	28,8%	14	23,7%	0	0	59	
	12	10	17,5%	6	10,5%	6	10,5%	25	43,9%	10	17,5%	0	0	57	
	13	6	14,3%	5	11,9%	6	14,3%	15	35,7%	10	23,8%	0	0	42	
	14	8	15,7%	2	3,9%	5	9,8%	20	39,2%	16	31,4%	0	0	51	
	15	7	29,2%	2	8,3%	1	4,2%	9	37,5%	5	20,8%	0	0	24	

Brinco com amigos, online		21	8,1%	9	3,5%	17	6,6%	105	40,7%	106	41,1%	0	0	258	
	F	7	5,1%	6	4,3%	8	5,8%	62	44,9%	55	39,9%	0	0	138	
	M	12	10,8%	2	1,8%	8	7,2%	40	36,0%	49	44,1%	0	0	111	
	Pref	2	33,3%	0	0,0%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3	
	10	2	8,0%	2	8,0%	0	0,0%	13	52,0%	8	32,0%	0	0	25	
	11	5	8,5%	2	3,4%	6	10,2%	18	30,5%	28	47,5%	0	0	59	
	12	3	5,3%	3	5,3%	3	5,3%	28	49,1%	20	35,1%	0	0	57	
	13	3	7,1%	2	4,8%	4	9,5%	22	52,4%	11	26,2%	0	0	42	
	14	4	7,8%	0	0,0%	3	5,9%	18	35,3%	26	51,0%	0	0	51	
	15	4	16,7%	0	0,0%	1	4,2%	6	25,0%	13	54,2%	0	0	24	

Faço trabalhos escolares		7	2,7%	0	0,0%	7	2,7%	95	36,8%	149	57,8%	0	0	258	
	F	3	2,2%	0	0,0%	0	0,0%	53	38,4%	82	59,4%	0	0	138	
	M	3	2,7%	0	0,0%	6	5,4%	39	35,1%	63	56,8%	0	0	111	
	Pref	1	16,7%	0	0,0%	0	0,0%	3	50,0%	2	33,3%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	2	66,7%	0	0	3	
	10	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	14	56,0%	11	44,0%	0	0	25	
	11	1	1,7%	0	0,0%	2	3,4%	16	27,1%	40	67,8%	0	0	59	
	12	1	1,8%	0	0,0%	2	3,5%	22	38,6%	32	56,1%	0	0	57	
	13	3	7,1%	0	0,0%	1	2,4%	19	45,2%	19	45,2%	0	0	42	
	14	1	2,0%	0	0,0%	2	3,9%	15	29,4%	33	64,7%	0	0	51	
	15	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	9	37,5%	14	58,3%	0	0	24	

Toco um ou mais instrumentos musicais		58	22,5%	30	11,6%	32	12,4%	90	34,9%	48	18,6%	0	0	258	
	F	28	20,3%	19	13,8%	16	11,6%	54	39,1%	21	15,2%	0	0	138	
	M	28	25,2%	8	7,2%	14	12,6%	35	31,5%	26	23,4%	0	0	111	
	Pref	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	0	0	6	
	Branco	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3	
	10	2	8,0%	4	16,0%	1	4,0%	14	56,0%	4	16,0%	0	0	25	
	11	9	15,3%	2	3,4%	10	16,9%	30	50,8%	8	13,6%	0	0	59	
	12	9	15,8%	5	8,8%	7	12,3%	20	35,1%	16	28,1%	0	0	57	
	13	9	21,4%	8	19,0%	8	19,0%	10	23,8%	7	16,7%	0	0	42	
	14	16	31,4%	8	15,7%	6	11,8%	10	19,6%	11	21,6%	0	0	51	
	15	13	54,2%	3	12,5%	0	0,0%	6	25,0%	2	8,3%	0	0	24	

Faço desenhos/pinturas		26	10,1%	19	7,4%	34	13,2%	100	38,8%	79	30,6%	0	0	258
	F	8	5,8%	6	4,3%	19	13,8%	62	44,9%	43	31,2%	0	0	138
	M	18	16,2%	12	10,8%	14	12,6%	33	29,7%	34	30,6%	0	0	111
	Pref	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	3	50,0%	2	33,3%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0	3
	10	0	0,0%	3	12,0%	4	16,0%	9	36,0%	9	36,0%	0	0	25
	11	2	3,4%	4	6,8%	8	13,6%	20	33,9%	25	42,4%	0	0	59
	12	4	7,0%	4	7,0%	6	10,5%	26	45,6%	17	29,8%	0	0	57
	13	4	9,5%	3	7,1%	7	16,7%	18	42,9%	10	23,8%	0	0	42
	14	9	17,6%	1	2,0%	6	11,8%	21	41,2%	14	27,5%	0	0	51
	15	7	29,2%	4	16,7%	3	12,5%	6	25,0%	4	16,7%	0	0	24

Faço costura/bordados		97	37,6%	65	25,2%	40	15,5%	37	14,3%	19	7,4%	0	0	258
	F	40	29,0%	39	28,3%	20	14,5%	26	18,8%	13	9,4%	0	0	138
	M	56	50,5%	24	21,6%	15	13,5%	10	9,0%	6	5,4%	0	0	111
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	3	50,0%	1	16,7%	0	0,0%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3
	10	11	44,0%	6	24,0%	1	4,0%	4	16,0%	3	12,0%	0	0	25
	11	18	30,5%	14	23,7%	14	23,7%	8	13,6%	5	8,5%	0	0	59
	12	16	28,1%	20	35,1%	9	15,8%	10	17,5%	2	3,5%	0	0	57
	13	15	35,7%	13	31,0%	6	14,3%	5	11,9%	3	7,1%	0	0	42
	14	22	43,1%	7	13,7%	10	19,6%	6	11,8%	6	11,8%	0	0	51
	15	15	62,5%	5	20,8%	0	0,0%	4	16,7%	0	0,0%	0	0	24

Faço pesquisas na net		8	3,1%	1	0,4%	19	7,4%	111	43,0%	119	46,1%	0	0	258	
	F	3	2,2%	1	0,7%	10	7,2%	61	44,2%	63	45,7%	0	0	138	
	M	5	4,5%	0	0,0%	9	8,1%	45	40,5%	52	46,8%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	50,0%	3	50,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0	3	
	10	0	0,0%	0	0,0%	2	8,0%	13	52,0%	10	40,0%	0	0	25	
	11	0	0,0%	1	1,7%	8	13,6%	27	45,8%	23	39,0%	0	0	59	
	12	0	0,0%	0	0,0%	2	3,5%	30	52,6%	25	43,9%	0	0	57	
	13	4	9,5%	0	0,0%	5	11,9%	15	35,7%	18	42,9%	0	0	42	
	14	2	3,9%	0	0,0%	2	3,9%	17	33,3%	30	58,8%	0	0	51	
	15	2	8,3%	0	0,0%	0	0,0%	9	37,5%	13	54,2%	0	0	24	

Faço jardinagem		108	41,9%	58	22,5%	35	13,6%	35	13,6%	22	8,5%	0	0	258	
	F	53	38,4%	34	24,6%	22	15,9%	20	14,5%	9	6,5%	0	0	138	
	M	52	46,8%	20	18,0%	11	9,9%	15	13,5%	13	11,7%	0	0	111	
	Pref	1	16,7%	3	50,0%	2	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3	
	10	8	32,0%	6	24,0%	4	16,0%	2	8,0%	5	20,0%	0	0	25	
	11	22	37,3%	12	20,3%	9	15,3%	10	16,9%	6	10,2%	0	0	59	
	12	20	35,1%	15	26,3%	10	17,5%	9	15,8%	3	5,3%	0	0	57	
	13	15	35,7%	12	28,6%	6	14,3%	7	16,7%	2	4,8%	0	0	42	
	14	28	54,9%	11	21,6%	6	11,8%	3	5,9%	3	5,9%	0	0	51	
	15	15	62,5%	2	8,3%	0	0,0%	4	16,7%	3	12,5%	0	0	24	

Vejo filmes/documentários		6	2,3%	6	2,3%	23	8,9%	102	39,5%	121	46,9%	0	0	258	
	F	3	2,2%	1	0,7%	12	8,7%	59	42,8%	63	45,7%	0	0	138	
	M	3	2,7%	4	3,6%	11	9,9%	40	36,0%	53	47,7%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	50,0%	3	50,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	0	0	3	
	10	1	4,0%	1	4,0%	2	8,0%	9	36,0%	12	48,0%	0	0	25	
	11	0	0,0%	1	1,7%	6	10,2%	26	44,1%	26	44,1%	0	0	59	
	12	1	1,8%	3	5,3%	3	5,3%	23	40,4%	27	47,4%	0	0	57	
	13	3	7,1%	0	0,0%	8	19,0%	16	38,1%	15	35,7%	0	0	42	
	14	1	2,0%	0	0,0%	4	7,8%	17	33,3%	29	56,9%	0	0	51	
	15	0	0,0%	1	4,2%	0	0,0%	11	45,8%	12	50,0%	0	0	24	

Faço cozinhadors		31	12,0%	15	5,8%	26	10,1%	96	37,2%	90	34,9%	0	0	258	
	F	7	5,1%	9	6,5%	13	9,4%	56	40,6%	53	38,4%	0	0	138	
	M	24	21,6%	6	5,4%	12	10,8%	35	31,5%	34	30,6%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	66,7%	2	33,3%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3	
	10	2	8,0%	2	8,0%	2	8,0%	12	48,0%	7	28,0%	0	0	25	
	11	4	6,8%	5	8,5%	7	11,9%	23	39,0%	20	33,9%	0	0	59	
	12	5	8,8%	4	7,0%	6	10,5%	21	36,8%	21	36,8%	0	0	57	
	13	5	11,9%	0	0,0%	6	14,3%	17	40,5%	14	33,3%	0	0	42	
	14	10	19,6%	2	3,9%	3	5,9%	17	33,3%	19	37,3%	0	0	51	
	15	5	20,8%	2	8,3%	2	8,3%	6	25,0%	9	37,5%	0	0	24	



Ajudo nas tarefas da casa		8	3,1%	8	3,1%	29	11,2%	106	41,1%	107	41,5%	0	0	258	
	F	4	2,9%	2	1,4%	14	10,1%	63	45,7%	55	39,9%	0	0	138	
	M	4	3,6%	6	5,4%	14	12,6%	36	32,4%	51	45,9%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	4	66,7%	1	16,7%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0	3	
	10	1	4,0%	1	4,0%	2	8,0%	15	60,0%	6	24,0%	0	0	25	
	11	1	1,7%	3	5,1%	9	15,3%	27	45,8%	19	32,2%	0	0	59	
	12	0	0,0%	2	3,5%	3	5,3%	24	42,1%	28	49,1%	0	0	57	
	13	3	7,1%	0	0,0%	5	11,9%	15	35,7%	19	45,2%	0	0	42	
	14	2	3,9%	0	0,0%	8	15,7%	12	23,5%	29	56,9%	0	0	51	
	15	1	4,2%	2	8,3%	2	8,3%	13	54,2%	6	25,0%	0	0	24	

Leio livros e revistas		19	7,4%	28	10,9%	52	20,2%	83	32,2%	76	29,5%	0	0	258	
	F	6	4,3%	16	11,6%	30	21,7%	46	33,3%	40	29,0%	0	0	138	
	M	13	11,7%	11	9,9%	21	18,9%	34	30,6%	32	28,8%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	2	33,3%	3	50,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3	
	10	1	4,0%	4	16,0%	2	8,0%	11	44,0%	7	28,0%	0	0	25	
	11	3	5,1%	5	8,5%	12	20,3%	20	33,9%	19	32,2%	0	0	59	
	12	1	1,8%	7	12,3%	11	19,3%	24	42,1%	14	24,6%	0	0	57	
	13	2	4,8%	7	16,7%	11	26,2%	11	26,2%	11	26,2%	0	0	42	
	14	7	13,7%	3	5,9%	14	27,5%	9	17,6%	18	35,3%	0	0	51	
	15	5	20,8%	2	8,3%	2	8,3%	8	33,3%	7	29,2%	0	0	24	

Estudo		7	2,7%	3	1,2%	11	4,3%	114	44,2%	123	47,7%	0	0	258	
	F	3	2,2%	0	0,0%	5	3,6%	60	43,5%	70	50,7%	0	0	138	
	M	4	3,6%	3	2,7%	5	4,5%	50	45,0%	49	44,1%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	66,7%	2	33,3%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	2	66,7%	0	0	3	
	10	0	0,0%	1	4,0%	1	4,0%	11	44,0%	12	48,0%	0	0	25	
	11	1	1,7%	0	0,0%	2	3,4%	33	55,9%	23	39,0%	0	0	59	
	12	0	0,0%	0	0,0%	2	3,5%	26	45,6%	29	50,9%	0	0	57	
	13	3	7,1%	1	2,4%	3	7,1%	17	40,5%	18	42,9%	0	0	42	
	14	1	2,0%	0	0,0%	2	3,9%	19	37,3%	29	56,9%	0	0	51	
	15	2	8,3%	1	4,2%	1	4,2%	8	33,3%	12	50,0%	0	0	24	

Faço aulas de Educação Física da teleescola		48	18,6%	34	13,2%	30	11,6%	82	31,8%	64	24,8%	0	0	258	
	F	21	15,2%	22	15,9%	15	10,9%	46	33,3%	34	24,6%	0	0	138	
	M	26	23,4%	11	9,9%	13	11,7%	32	28,8%	29	26,1%	0	0	111	
	Pref	1	16,7%	0	0,0%	2	33,3%	2	33,3%	1	16,7%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	100,0%	0	0,0%	0	0	2	
	10	2	8,0%	3	12,0%	4	16,0%	10	40,0%	6	24,0%	0	0	25	
	11	4	6,8%	8	13,6%	8	13,6%	23	39,0%	16	27,1%	0	0	59	
	12	8	14,0%	13	22,8%	2	3,5%	19	33,3%	15	26,3%	0	0	57	
	13	11	26,2%	5	11,9%	8	19,0%	8	19,0%	10	23,8%	0	0	42	
	14	7	13,7%	5	9,8%	6	11,8%	17	33,3%	16	31,4%	0	0	51	
	15	6	42,9%	0	0,0%	2	14,3%	5	35,7%	1	7,1%	0	0	14	

Faço planos de treino do meu treinador		45	17,4%	19	7,4%	28	10,9%	84	32,6%	82	31,8%	0	0	258	
	F	22	15,9%	13	9,4%	17	12,3%	35	25,4%	51	37,0%	0	0	138	
	M	22	19,8%	6	5,4%	10	9,0%	44	39,6%	29	26,1%	0	0	111	
	Pref	1	16,7%	0	0,0%	1	16,7%	4	66,7%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0	3	
	10	4	16,0%	3	12,0%	4	16,0%	9	36,0%	5	20,0%	0	0	25	
	11	11	18,6%	3	5,1%	7	11,9%	23	39,0%	15	25,4%	0	0	59	
	12	9	15,8%	5	8,8%	3	5,3%	24	42,1%	16	28,1%	0	0	57	
	13	5	11,9%	4	9,5%	6	14,3%	10	23,8%	17	40,5%	0	0	42	
	14	10	19,6%	3	5,9%	7	13,7%	11	21,6%	20	39,2%	0	0	51	
	15	6	25,0%	1	4,2%	1	4,2%	7	29,2%	9	37,5%	0	0	24	

Faço exercício físico recorrendo a programas online		36	14,0%	24	9,3%	30	11,6%	93	36,0%	75	29,1%	0	0	258	
	F	17	12,3%	13	9,4%	13	9,4%	51	37,0%	44	31,9%	0	0	138	
	M	18	16,2%	11	9,9%	15	13,5%	37	33,3%	30	27,0%	0	0	111	
	Pref	1	16,7%	0	0,0%	2	33,3%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0	3	
	10	3	12,0%	4	16,0%	2	8,0%	12	48,0%	4	16,0%	0	0	25	
	11	5	8,5%	5	8,5%	12	20,3%	24	40,7%	13	22,0%	0	0	59	
	12	6	10,5%	3	5,3%	7	12,3%	22	38,6%	19	33,3%	0	0	57	
	13	8	19,0%	6	14,3%	1	2,4%	13	31,0%	14	33,3%	0	0	42	
	14	5	9,8%	4	7,8%	8	15,7%	16	31,4%	18	35,3%	0	0	51	
	15	9	37,5%	2	8,3%	0	0,0%	6	25,0%	7	29,2%	0	0	24	

DT

D

NN

C

CT

Branco

Faço treinos (associação, ginásio, clube, ...)		73	28,3%	49	19,0%	37	14,3%	54	20,9%	45	17,4%	0	0	258	
	F	38	27,5%	30	21,7%	19	13,8%	22	15,9%	29	21,0%	0	0	138	
	M	32	28,8%	17	15,3%	17	15,3%	30	27,0%	15	13,5%	0	0	111	
	Pref	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	0	0	3	
	10	7	28,0%	5	20,0%	6	24,0%	4	16,0%	3	12,0%	0	0	25	
	11	20	33,9%	11	18,6%	7	11,9%	14	23,7%	7	11,9%	0	0	59	
	12	12	21,1%	16	28,1%	9	15,8%	9	15,8%	11	19,3%	0	0	57	
	13	14	33,3%	6	14,3%	3	7,1%	8	19,0%	11	26,2%	0	0	42	
	14	13	25,5%	5	9,8%	9	17,6%	13	25,5%	11	21,6%	0	0	51	
	15	7	29,2%	6	25,0%	3	12,5%	6	25,0%	2	8,3%	0	0	24	

Vou passear pela cidade (centro comercial, ruas, hipermercados,		55	21,3%	52	20,2%	55	21,3%	68	26,4%	28	10,9%	0	0	258	
	F	29	21,0%	36	26,1%	30	21,7%	31	22,5%	12	8,7%	0	0	138	
	M	26	23,4%	13	11,7%	22	19,8%	34	30,6%	16	14,4%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	1	16,7%	3	50,0%	2	33,3%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3	
	10	7	28,0%	5	20,0%	6	24,0%	4	16,0%	3	12,0%	0	0	25	
	11	20	33,9%	11	18,6%	7	11,9%	14	23,7%	7	11,9%	0	0	59	
	12	11	19,3%	9	15,8%	18	31,6%	17	29,8%	2	3,5%	0	0	57	
	13	16	38,1%	5	11,9%	8	19,0%	8	19,0%	5	11,9%	0	0	42	
	14	8	15,7%	13	25,5%	8	15,7%	16	31,4%	6	11,8%	0	0	51	
	15	8	33,3%	4	16,7%	3	12,5%	5	20,8%	4	16,7%	0	0	24	

Vou correr (livremente, jogar à apanhada, jogar ao mata...)		45	17,4%	50	19,4%	48	18,6%	67	26,0%	48	18,6%	0	0	258	
	F	25	18,1%	31	22,5%	27	19,6%	32	23,2%	23	16,7%	0	0	138	
	M	20	18,0%	16	14,4%	19	17,1%	31	27,9%	25	22,5%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%	0	0	3	
	10	3	12,0%	6	24,0%	4	16,0%	8	32,0%	4	16,0%	0	0	25	
	11	7	11,9%	9	15,3%	13	22,0%	15	25,4%	15	25,4%	0	0	59	
	12	8	14,0%	11	19,3%	15	26,3%	16	28,1%	7	12,3%	0	0	57	
	13	14	33,3%	6	14,3%	6	14,3%	11	26,2%	5	11,9%	0	0	42	
	14	7	13,7%	13	25,5%	8	15,7%	11	21,6%	12	23,5%	0	0	51	
	15	6	25,0%	5	20,8%	2	8,3%	6	25,0%	5	20,8%	0	0	24	

Vou jogar (pião, macaca, raquetes,...)		78	30,2%	68	26,4%	51	19,8%	41	15,9%	20	7,8%	0	0	258	
	F	35	25,4%	45	32,6%	28	20,3%	19	13,8%	11	8,0%	0	0	138	
	M	43	38,7%	20	18,0%	20	18,0%	20	18,0%	8	7,2%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	1	16,7%	3	50,0%	1	16,7%	1	16,7%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3	
															0
	10	6	24,0%	9	36,0%	6	24,0%	2	8,0%	2	8,0%	0	0	25	
	11	12	20,3%	15	25,4%	9	15,3%	14	23,7%	9	15,3%	0	0	59	
	12	10	17,5%	17	29,8%	15	26,3%	10	17,5%	5	8,8%	0	0	57	
	13	19	45,2%	6	14,3%	10	23,8%	6	14,3%	1	2,4%	0	0	42	
	14	19	37,3%	15	29,4%	9	17,6%	6	11,8%	2	3,9%	0	0	51	
	15	12	50,0%	6	25,0%	2	8,3%	3	12,5%	1	4,2%	0	0	24	

Vou fazer exercício (jogos com bola, saltar à corda, ...)		45	17,4%	38	14,7%	43	16,7%	84	32,6%	48	18,6%	0	0	258	
	F	24	17,4%	28	20,3%	23	16,7%	39	28,3%	24	17,4%	0	0	138	
	M	21	18,9%	10	9,0%	16	14,4%	40	36,0%	24	21,6%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	3	50,0%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0	3	
	10	3	12,0%	7	28,0%	8	32,0%	3	12,0%	4	16,0%	0	0	25	
	11	7	11,9%	6	10,2%	13	22,0%	19	32,2%	14	23,7%	0	0	59	
	12	7	12,3%	10	17,5%	8	14,0%	22	38,6%	10	17,5%	0	0	57	
	13	13	31,0%	4	9,5%	5	11,9%	16	38,1%	4	9,5%	0	0	42	
	14	8	15,7%	8	15,7%	8	15,7%	14	27,5%	13	25,5%	0	0	51	
	15	7	29,2%	3	12,5%	1	4,2%	10	41,7%	3	12,5%	0	0	24	

Vou andar de bicicleta		56	21,7%	43	16,7%	24	9,3%	78	30,2%	57	22,1%	0	0	258	
	F	29	21,0%	32	23,2%	15	10,9%	38	27,5%	24	17,4%	0	0	138	
	M	27	24,3%	9	8,1%	8	7,2%	38	34,2%	29	26,1%	0	0	111	
	Pref	0	0,0%	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	0	0	3	
	10	5	20,0%	7	28,0%	1	4,0%	7	28,0%	5	20,0%	0	0	25	
	11	13	22,0%	8	13,6%	4	6,8%	15	25,4%	19	32,2%	0	0	59	
	12	9	15,8%	9	15,8%	7	12,3%	21	36,8%	11	19,3%	0	0	57	
	13	10	23,8%	7	16,7%	4	9,5%	11	26,2%	10	23,8%	0	0	42	
	14	9	17,6%	7	13,7%	8	15,7%	18	35,3%	9	17,6%	0	0	51	
	15	10	41,7%	5	20,8%	0	0,0%	6	25,0%	3	12,5%	0	0	24	

Vous andar de patins/skate/trotinete		66	25,6%	53	20,5%	25	9,7%	69	26,7%	45	17,4%	0	0	258
	F	30	21,7%	34	24,6%	10	7,2%	41	29,7%	23	16,7%	0	0	138
	M	36	32,4%	15	13,5%	14	12,6%	25	22,5%	21	18,9%	0	0	111
	Pref	0	0,0%	2	33,3%	0	0,0%	3	50,0%	1	16,7%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3
	10	5	20,0%	6	24,0%	5	20,0%	7	28,0%	2	8,0%	0	0	25
	11	13	22,0%	11	18,6%	4	6,8%	14	23,7%	17	28,8%	0	0	59
	12	10	17,5%	11	19,3%	3	5,3%	19	33,3%	14	24,6%	0	0	57
	13	14	33,3%	7	16,7%	4	9,5%	12	28,6%	5	11,9%	0	0	42
	14	12	23,5%	12	23,5%	8	15,7%	14	27,5%	5	9,8%	0	0	51
	15	12	50,0%	6	25,0%	1	4,2%	3	12,5%	2	8,3%	0	0	24

Vous passer os animais		93	36,0%	50	19,4%	34	13,2%	44	17,1%	37	14,3%	0	0	258
	F	46	33,3%	30	21,7%	17	12,3%	24	17,4%	21	15,2%	0	0	138
	M	46	41,4%	18	16,2%	14	12,6%	19	17,1%	14	12,6%	0	0	111
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3
	10	7	28,0%	4	16,0%	6	24,0%	5	20,0%	3	12,0%	0	0	25
	11	24	40,7%	10	16,9%	7	11,9%	9	15,3%	9	15,3%	0	0	59
	12	18	31,6%	16	28,1%	3	5,3%	13	22,8%	7	12,3%	0	0	57
	13	15	35,7%	8	19,0%	6	14,3%	5	11,9%	8	19,0%	0	0	42
	14	14	27,5%	9	17,6%	11	21,6%	8	15,7%	9	17,6%	0	0	51
	15	15	62,5%	3	12,5%	1	4,2%	4	16,7%	1	4,2%	0	0	24

Vou encontrar-me com amigos		65	25,2%	48	18,6%	56	21,7%	57	22,1%	32	12,4%	0	0	258
	F	36	26,1%	28	20,3%	31	22,5%	28	20,3%	15	10,9%	0	0	138
	M	28	25,2%	17	15,3%	22	19,8%	27	24,3%	17	15,3%	0	0	111
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	0	0,0%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3
	10	5	20,0%	3	12,0%	8	32,0%	8	32,0%	1	4,0%	0	0	25
	11	19	32,2%	12	20,3%	14	23,7%	9	15,3%	5	8,5%	0	0	59
	12	12	21,1%	13	22,8%	12	21,1%	15	26,3%	5	8,8%	0	0	57
	13	12	28,6%	9	21,4%	8	19,0%	9	21,4%	4	9,5%	0	0	42
	14	13	25,5%	5	9,8%	8	15,7%	11	21,6%	14	27,5%	0	0	51
	15	4	16,7%	6	25,0%	6	25,0%	5	20,8%	3	12,5%	0	0	24

Vou passear na natureza (parques, jardins, campo, praia, ...)		30	11,6%	25	9,7%	35	13,6%	102	39,5%	66	25,6%	0	0	258
	F	14	10,1%	16	11,6%	15	10,9%	60	43,5%	33	23,9%	0	0	138
	M	16	14,4%	8	7,2%	17	15,3%	39	35,1%	31	27,9%	0	0	111
	Pref	0	0,0%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	1	16,7%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3
	10	1	4,0%	2	8,0%	4	16,0%	14	56,0%	4	16,0%	0	0	25
	11	2	3,4%	9	15,3%	8	13,6%	23	39,0%	17	28,8%	0	0	59
	12	4	7,0%	6	10,5%	7	12,3%	28	49,1%	12	21,1%	0	0	57
	13	10	23,8%	4	9,5%	5	11,9%	15	35,7%	8	19,0%	0	0	42
	14	8	15,7%	1	2,0%	11	21,6%	14	27,5%	17	33,3%	0	0	51
	15	5	20,8%	3	12,5%	0	0,0%	8	33,3%	8	33,3%	0	0	24



Brinco sozinho, na rua		114	44,2%	62	24,0%	39	15,1%	31	12,0%	12	4,7%	0	0	258
	F	61	44,2%	39	28,3%	22	15,9%	13	9,4%	3	2,2%	0	0	138
	M	52	46,8%	20	18,0%	15	13,5%	17	15,3%	7	6,3%	0	0	111
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	0	0	3
	10	10	40,0%	6	24,0%	5	20,0%	3	12,0%	1	4,0%	0	0	25
	11	29	49,2%	12	20,3%	12	20,3%	4	6,8%	2	3,4%	0	0	59
	12	22	38,6%	21	36,8%	3	5,3%	7	12,3%	4	7,0%	0	0	57
	13	15	35,7%	11	26,2%	10	23,8%	5	11,9%	1	2,4%	0	0	42
	14	26	51,0%	7	13,7%	9	17,6%	7	13,7%	2	3,9%	0	0	51
	15	12	50,0%	5	20,8%	0	0,0%	5	20,8%	2	8,3%	0	0	24

Brinco com os meus irmãos, na rua		81	31,4%	49	19,0%	36	14,0%	62	24,0%	30	11,6%	0	0	258
	F	37	26,8%	35	25,4%	20	14,5%	33	23,9%	13	9,4%	0	0	138
	M	42	37,8%	14	12,6%	14	12,6%	24	21,6%	17	15,3%	0	0	111
	Pref	2	33,3%	0	0,0%	1	16,7%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0	3
	10	7	28,0%	7	28,0%	3	12,0%	3	12,0%	5	20,0%	0	0	25
	11	13	22,0%	8	13,6%	6	10,2%	18	30,5%	14	23,7%	0	0	59
	12	16	28,1%	13	22,8%	8	14,0%	14	24,6%	6	10,5%	0	0	57
	13	9	21,4%	11	26,2%	9	21,4%	11	26,2%	2	4,8%	0	0	42
	14	21	41,2%	6	11,8%	10	19,6%	12	23,5%	2	3,9%	0	0	51
	15	15	62,5%	4	16,7%	0	0,0%	4	16,7%	1	4,2%	0	0	24

Brinco com a mãe (ou madrasta), na rua		73	28,3%	54	20,9%	47	18,2%	61	23,6%	23	8,9%	0	0	258	
	F	32	23,2%	37	26,8%	24	17,4%	34	24,6%	11	8,0%	0	0	138	
	M	39	35,1%	16	14,4%	21	18,9%	25	22,5%	10	9,0%	0	0	111	
	Pref	2	33,3%	1	16,7%	0	0,0%	1	16,7%	2	33,3%	0	0	6	
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3	
	10	6	24,0%	5	20,0%	4	16,0%	6	24,0%	4	16,0%	0	0	25	
	11	15	25,4%	8	13,6%	11	18,6%	15	25,4%	10	16,9%	0	0	59	
	12	13	22,8%	14	24,6%	10	17,5%	15	26,3%	5	8,8%	0	0	57	
	13	10	23,8%	15	35,7%	6	14,3%	10	23,8%	1	2,4%	0	0	42	
	14	15	29,4%	8	15,7%	14	27,5%	11	21,6%	3	5,9%	0	0	51	
	15	14	58,3%	4	16,7%	2	8,3%	4	16,7%	0	0,0%	0	0	24	

Brinco com o pai (ou padrasto), na rua		80	31,0%	55	21,3%	45	17,4%	58	22,5%	20	7,8%	0	0	258	
	F	34	24,6%	39	28,3%	24	17,4%	32	23,2%	9	6,5%	0	0	138	
	M	44	39,6%	15	13,5%	18	16,2%	23	20,7%	11	9,9%	0	0	111	
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	0	0,0%	0	0	6	
	Branco	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3	
	10	7	28,0%	5	20,0%	3	12,0%	6	24,0%	4	16,0%	0	0	25	
	11	15	25,4%	8	13,6%	12	20,3%	14	23,7%	10	16,9%	0	0	59	
	12	19	33,3%	18	31,6%	7	12,3%	11	19,3%	2	3,5%	0	0	57	
	13	9	21,4%	12	28,6%	9	21,4%	11	26,2%	1	2,4%	0	0	42	
	14	16	31,4%	7	13,7%	14	27,5%	11	21,6%	3	5,9%	0	0	51	
	15	14	58,3%	5	20,8%	0	0,0%	5	20,8%	0	0,0%	0	0	24	

Branco		120	46,5%	64	24,8%	40	15,5%	29	11,2%	5	1,9%	0	0	258
	F	57	41,3%	39	28,3%	24	17,4%	17	12,3%	1	0,7%	0	0	138
	M	62	55,9%	22	19,8%	13	11,7%	11	9,9%	3	2,7%	0	0	111
	Pref	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	0	0,0%	1	16,7%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3
	10	9	36,0%	5	20,0%	6	24,0%	4	16,0%	1	4,0%	0	0	25
	11	24	40,7%	13	22,0%	9	15,3%	12	20,3%	1	1,7%	0	0	59
	12	23	40,4%	21	36,8%	10	17,5%	1	1,8%	2	3,5%	0	0	57
	13	17	40,5%	14	33,3%	6	14,3%	5	11,9%	0	0,0%	0	0	42
	14	31	60,8%	6	11,8%	9	17,6%	5	9,8%	0	0,0%	0	0	51
	15	16	66,7%	5	20,8%	0	0,0%	2	8,3%	1	4,2%	0	0	24

Branco		110	42,6%	54	20,9%	30	11,6%	47	18,2%	17	6,6%	0	0	258
	F	56	40,6%	34	24,6%	18	13,0%	23	16,7%	7	5,1%	0	0	138
	M	52	46,8%	18	16,2%	10	9,0%	21	18,9%	10	9,0%	0	0	111
	Pref	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	0	0,0%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3
	10	11	44,0%	5	20,0%	6	24,0%	2	8,0%	1	4,0%	0	0	25
	11	24	40,7%	10	16,9%	6	10,2%	10	16,9%	9	15,3%	0	0	59
	12	20	35,1%	19	33,3%	8	14,0%	8	14,0%	2	3,5%	0	0	57
	13	17	40,5%	13	31,0%	3	7,1%	8	19,0%	1	2,4%	0	0	42
	14	22	43,1%	2	3,9%	7	13,7%	17	33,3%	3	5,9%	0	0	51
	15	16	66,7%	5	20,8%	0	0,0%	2	8,3%	1	4,2%	0	0	24

Brinco com outros familiares, narua		120	46,5%	61	23,6%	41	15,9%	25	9,7%	11	4,3%	0	0	258
	F	62	44,9%	36	26,1%	23	16,7%	13	9,4%	4	2,9%	0	0	138
	M	57	51,4%	22	19,8%	15	13,5%	11	9,9%	6	5,4%	0	0	111
	Pref	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3
	10	10	40,0%	5	20,0%	6	24,0%	3	12,0%	1	4,0%	0	0	25
	11	25	42,4%	10	16,9%	10	16,9%	8	13,6%	6	10,2%	0	0	59
	12	23	40,4%	20	35,1%	9	15,8%	2	3,5%	3	5,3%	0	0	57
	13	16	38,1%	16	38,1%	4	9,5%	6	14,3%	0	0,0%	0	0	42
	14	29	56,9%	4	7,8%	11	21,6%	6	11,8%	1	2,0%	0	0	51
	15	17	70,8%	6	25,0%	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	24

Brinco com outras pessoas, na rua		112	43,4%	58	22,5%	35	13,6%	37	14,3%	16	6,2%	0	0	258
	F	56	40,6%	36	26,1%	17	12,3%	20	14,5%	9	6,5%	0	0	138
	M	55	49,5%	20	18,0%	14	12,6%	16	14,4%	6	5,4%	0	0	111
	Pref	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3
	10	10	40,0%	6	24,0%	4	16,0%	4	16,0%	1	4,0%	0	0	25
	11	28	47,5%	11	18,6%	7	11,9%	10	16,9%	3	5,1%	0	0	59
	12	21	36,8%	19	33,3%	10	17,5%	2	3,5%	5	8,8%	0	0	57
	13	16	38,1%	13	31,0%	5	11,9%	8	19,0%	0	0,0%	0	0	42
	14	23	45,1%	5	9,8%	9	17,6%	8	15,7%	6	11,8%	0	0	51
	15	14	58,3%	4	16,7%	0	0,0%	5	20,8%	1	4,2%	0	0	24

Brinco com amigos, na rua		87	33,7%	47	18,2%	43	16,7%	52	20,2%	29	11,2%	0	0	258
	F	46	33,3%	27	19,6%	23	16,7%	30	21,7%	12	8,7%	0	0	138
	M	40	36,0%	16	14,4%	19	17,1%	21	18,9%	15	13,5%	0	0	111
	Pref	1	16,7%	2	33,3%	0	0,0%	1	16,7%	2	33,3%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3
	10	9	36,0%	4	16,0%	4	16,0%	7	28,0%	1	4,0%	0	0	25
	11	20	33,9%	10	16,9%	11	18,6%	12	20,3%	6	10,2%	0	0	59
	12	13	22,8%	16	28,1%	14	24,6%	7	12,3%	7	12,3%	0	0	57
	13	16	38,1%	10	23,8%	6	14,3%	9	21,4%	1	2,4%	0	0	42
	14	18	35,3%	1	2,0%	8	15,7%	14	27,5%	10	19,6%	0	0	51
	15	11	45,8%	6	25,0%	0	0,0%	3	12,5%	4	16,7%	0	0	24

Tenho vontade de sair		8	3,1%	9	3,5%	28	10,9%	76	29,5%	137	53,1%	0	0	258
	F	4	2,9%	6	4,3%	9	6,5%	44	31,9%	75	54,3%	0	0	138
	M	4	3,6%	4	3,6%	17	15,2%	27	24,1%	60	53,6%	0	0	112
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	2	33,3%	3	50,0%	1	16,7%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0	3
	10	1	4,0%	1	4,0%	3	12,0%	9	36,0%	11	44,0%	0	0	25
	11	0	0,0%	3	5,1%	7	11,9%	16	27,1%	33	55,9%	0	0	59
	12	0	0,0%	1	1,8%	9	15,8%	22	38,6%	25	43,9%	0	0	57
	13	3	7,1%	2	4,8%	5	11,9%	11	26,2%	21	50,0%	0	0	42
	14	2	3,9%	2	3,9%	2	3,9%	14	27,5%	31	60,8%	0	0	51
	15	2	8,3%	0	0,0%	2	8,3%	4	16,7%	16	66,7%	0	0	24

Fico em casa, porque acho mais seguro		9	3,5%	28	10,9%	79	30,6%	95	36,8%	47	18,2%	0	0	258
	F	2	1,4%	12	8,7%	42	30,4%	56	40,6%	26	18,8%	0	0	138
	M	7	6,3%	16	14,4%	31	27,9%	36	32,4%	21	18,9%	0	0	111
	Pref	0	0,0%	0	0,0%	4	66,7%	2	33,3%	0	0,0%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3
	10	1	4,0%	5	20,0%	6	24,0%	10	40,0%	3	12,0%	0	0	25
	11	2	3,4%	5	8,5%	20	33,9%	25	42,4%	7	11,9%	0	0	59
	12	0	0,0%	4	7,0%	18	31,6%	22	38,6%	13	22,8%	0	0	57
	13	1	2,4%	4	9,5%	9	21,4%	16	38,1%	12	28,6%	0	0	42
	14	3	5,9%	7	13,7%	19	37,3%	15	29,4%	7	13,7%	0	0	51
	15	2	8,3%	3	12,5%	7	29,2%	7	29,2%	5	20,8%	0	0	24

Anexo 17

Respostas por idade e sexo – Antes da Pandemia COVID-19

		DT	D	NN	C	CT	Branco	T						
Bricava sozinho, em casa	F	37	14,3%	44	17,1%	34	13,2%	80	31,0%	63	24,4%	0	0	258
	M	21	15,2%	23	16,7%	15	10,9%	51	37,0%	28	20,3%	0	0	138
	Pref	16	14,4%	19	17,1%	17	15,3%	27	24,3%	32	28,8%	0	0	111
	Branco	0	0,0%	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	0	0	6
		0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	0	0	3
	10	3	12,0%	3	12,0%	4	16,0%	8	32,0%	7	28,0%	0	0	25
	11	8	13,6%	16	27,1%	15	25,4%	14	23,7%	6	10,2%	0	0	59
	12	8	14,0%	10	17,5%	4	7,0%	20	35,1%	15	26,3%	0	0	57
	13	7	16,7%	6	14,3%	3	7,1%	13	31,0%	13	31,0%	0	0	42
	14	7	13,7%	7	13,7%	5	9,8%	15	29,4%	17	33,3%	0	0	51
15	4	16,7%	2	8,3%	3	12,5%	10	41,7%	5	20,8%	0	0	24	

Bricava com os meus irmãos, em casa	F	50	19,4%	21	8,1%	32	12,4%	93	36,0%	62	24,0%	0	0	258
	M	22	15,9%	14	10,1%	18	13,0%	52	37,7%	32	23,2%	0	0	138
	Pref	27	24,3%	7	6,3%	11	9,9%	36	32,4%	30	27,0%	0	0	111
	Branco	1	16,7%	0	0,0%	2	33,3%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6
		0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0	3
	10	5	20,0%	2	8,0%	4	16,0%	8	32,0%	6	24,0%	0	0	25
	11	9	15,3%	3	5,1%	5	8,5%	24	40,7%	18	30,5%	0	0	59
	12	10	17,5%	6	10,5%	8	14,0%	23	40,4%	10	17,5%	0	0	57
	13	6	14,3%	3	7,1%	6	14,3%	14	33,3%	13	31,0%	0	0	42
	14	13	25,5%	3	5,9%	7	13,7%	18	35,3%	10	19,6%	0	0	51
15	7	29,2%	4	16,7%	2	8,3%	6	25,0%	5	20,8%	0	0	24	

Bricava com a mãe (ou madrasta), em casa	F	36	14,0%	25	9,7%	49	19,0%	94	36,4%	54	20,9%	0	0	258
	M	17	12,3%	13	9,4%	29	21,0%	53	38,4%	26	18,8%	0	0	138
	Pref	18	16,2%	12	10,8%	17	15,3%	38	34,2%	26	23,4%	0	0	111
	Branco	1	16,7%	0	0,0%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	0	0	6
		0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3
	10	2	8,0%	0	0,0%	7	28,0%	10	40,0%	6	24,0%	0	0	25
	11	7	11,9%	3	5,1%	10	16,9%	28	47,5%	11	18,6%	0	0	59
	12	6	10,5%	8	14,0%	12	21,1%	19	33,3%	12	21,1%	0	0	57
	13	6	14,3%	7	16,7%	6	14,3%	11	26,2%	12	28,6%	0	0	42
	14	8	15,7%	3	5,9%	12	23,5%	18	35,3%	10	19,6%	0	0	51
15	7	29,2%	4	16,7%	2	8,3%	8	33,3%	3	12,5%	0	0	24	

Brincava com o pai (ou padraastro), em casa	F	42	16,3%	35	13,6%	47	18,2%	87	33,7%	47	18,2%	0	0	258
		16	11,6%	22	15,9%	29	21,0%	47	34,1%	24	17,4%	0	0	138
	M	25	22,5%	12	10,8%	14	12,6%	37	33,3%	23	20,7%	0	0	111
		0	0,0%	1	16,7%	3	50,0%	2	33,3%	0	0,0%	0	0	6
	Branco	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3
	10	2	8,0%	1	4,0%	5	20,0%	10	40,0%	7	28,0%	0	0	25
	11	7	11,9%	6	10,2%	7	11,9%	28	47,5%	11	18,6%	0	0	59
	12	10	17,5%	11	19,3%	14	24,6%	14	24,6%	8	14,0%	0	0	57
	13	6	14,3%	9	21,4%	5	11,9%	13	31,0%	9	21,4%	0	0	42
	14	10	19,6%	4	7,8%	12	23,5%	16	31,4%	9	17,6%	0	0	51
	15	7	29,2%	4	16,7%	4	16,7%	6	25,0%	3	12,5%	0	0	24

Brincava com os avós, em casa	F	65	25,2%	43	16,7%	37	14,3%	68	26,4%	45	17,4%	0	0	258
		26	18,8%	27	19,6%	25	18,1%	38	27,5%	22	15,9%	0	0	138
	M	39	35,1%	15	13,5%	10	9,0%	27	24,3%	20	18,0%	0	0	111
		0	0,0%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0	3
	10	7	28,0%	4	16,0%	3	12,0%	8	32,0%	3	12,0%	0	0	25
	11	11	18,6%	9	15,3%	8	13,6%	20	33,9%	11	18,6%	0	0	59
	12	9	15,8%	15	26,3%	12	21,1%	15	26,3%	6	10,5%	0	0	57
	13	12	28,6%	8	19,0%	2	4,8%	10	23,8%	10	23,8%	0	0	42
	14	15	29,4%	4	7,8%	10	19,6%	11	21,6%	11	21,6%	0	0	51
	15	11	45,8%	3	12,5%	2	8,3%	4	16,7%	4	16,7%	0	0	24

Brincava com os primos, em casa	F	65	25,2%	29	11,2%	33	12,8%	72	27,9%	59	22,9%	0	0	258
		30	21,7%	19	13,8%	16	11,6%	41	29,7%	32	23,2%	0	0	138
	M	34	30,6%	10	9,0%	14	12,6%	27	24,3%	26	23,4%	0	0	111
		1	16,7%	0	0,0%	2	33,3%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3
	10	5	20,0%	5	20,0%	3	12,0%	7	28,0%	5	20,0%	0	0	25
	11	12	20,3%	2	3,4%	8	13,6%	21	35,6%	16	27,1%	0	0	59
	12	14	24,6%	11	19,3%	9	15,8%	14	24,6%	9	15,8%	0	0	57
	13	15	35,7%	5	11,9%	2	4,8%	10	23,8%	10	23,8%	0	0	42
	14	12	23,5%	4	7,8%	7	13,7%	14	27,5%	14	27,5%	0	0	51
	15	7	29,2%	2	8,3%	4	16,7%	6	25,0%	5	20,8%	0	0	24



Brincava com outros familiares, em casa	F	65	25,2%	40	15,5%	37	14,3%	63	24,4%	53	20,5%	0	0	258
		28	20,3%	27	19,6%	20	14,5%	36	26,1%	27	19,6%	0	0	138
	M	37	33,3%	12	10,8%	14	12,6%	24	21,6%	24	21,6%	0	0	111
		Pref	0	0,0%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	1	16,7%	0	0
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3
	10	5	20,0%	4	16,0%	6	24,0%	6	24,0%	4	16,0%	0	0	25
	11	13	22,0%	5	8,5%	9	15,3%	18	30,5%	14	23,7%	0	0	59
	12	12	21,1%	15	26,3%	10	17,5%	12	21,1%	8	14,0%	0	0	57
	13	12	28,6%	8	19,0%	3	7,1%	9	21,4%	10	23,8%	0	0	42
	14	14	27,5%	7	13,7%	6	11,8%	11	21,6%	13	25,5%	0	0	51
	15	9	37,5%	1	4,2%	3	12,5%	7	29,2%	4	16,7%	0	0	24

Brincava com outras pessoas, em casa	F	67	26,0%	42	16,3%	33	12,8%	68	26,4%	48	18,6%	0	0	258
		28	20,3%	25	18,1%	20	14,5%	41	29,7%	24	17,4%	0	0	138
	M	39	35,1%	16	14,4%	11	9,9%	24	21,6%	21	18,9%	0	0	111
		Pref	0	0,0%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	0	0
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0	3
	10	6	24,0%	3	12,0%	4	16,0%	8	32,0%	4	16,0%	0	0	25
	11	12	20,3%	11	18,6%	6	10,2%	15	25,4%	15	25,4%	0	0	59
	12	14	24,6%	14	24,6%	9	15,8%	13	22,8%	7	12,3%	0	0	57
	13	11	26,2%	5	11,9%	6	14,3%	10	23,8%	10	23,8%	0	0	42
	14	18	35,3%	7	13,7%	4	7,8%	12	23,5%	10	19,6%	0	0	51
	15	6	25,0%	2	8,3%	4	16,7%	10	41,7%	2	8,3%	0	0	24

Brincava com amigos, em casa	F	47	18,2%	22	8,5%	31	12,0%	94	36,4%	64	24,8%	0	0	258
		19	13,8%	10	7,2%	17	12,3%	61	44,2%	31	22,5%	0	0	138
	M	28	25,2%	11	9,9%	11	9,9%	30	27,0%	31	27,9%	0	0	111
		Pref	0	0,0%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	0	0
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0	3
	10	4	16,0%	2	8,0%	3	12,0%	11	44,0%	5	20,0%	0	0	25
	11	9	15,3%	3	5,1%	10	16,9%	18	30,5%	19	32,2%	0	0	59
	12	10	17,5%	8	14,0%	5	8,8%	22	38,6%	12	21,1%	0	0	57
	13	8	19,0%	3	7,1%	5	11,9%	12	28,6%	14	33,3%	0	0	42
	14	10	19,6%	5	9,8%	3	5,9%	23	45,1%	10	19,6%	0	0	51
	15	6	25,0%	1	4,2%	5	20,8%	8	33,3%	4	16,7%	0	0	24

Brincava com os avós, online	F	97	37,6%	72	27,9%	39	15,1%	27	10,5%	23	8,9%	0	0	258
	M	45	32,6%	47	34,1%	21	15,2%	15	10,9%	10	7,2%	0	0	138
	Pref	50	45,0%	23	20,7%	15	13,5%	11	9,9%	12	10,8%	0	0	111
	Branco	2	33,3%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	0	0,0%	0	0	6
		0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%	1	33,3%	0	0	3
	10	10	40,0%	8	32,0%	1	4,0%	5	20,0%	1	4,0%	0	0	25
	11	23	39,0%	15	25,4%	12	20,3%	5	8,5%	4	6,8%	0	0	59
	12	20	35,1%	23	40,4%	8	14,0%	5	8,8%	1	1,8%	0	0	57
	13	13	31,0%	12	28,6%	5	11,9%	5	11,9%	7	16,7%	0	0	42
	14	16	31,4%	8	15,7%	12	23,5%	7	13,7%	8	15,7%	0	0	51
	15	15	62,5%	6	25,0%	1	4,2%	0	0,0%	2	8,3%	0	0	24

Brincava com os primos, online	F	76	29,5%	58	22,5%	32	12,4%	50	19,4%	42	16,3%	0	0	258
	M	33	23,9%	40	29,0%	15	10,9%	29	21,0%	21	15,2%	0	0	138
	Pref	41	36,9%	16	14,4%	14	12,6%	19	17,1%	21	18,9%	0	0	111
	Branco	2	33,3%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	0	0,0%	0	0	6
		0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3
	10	9	36,0%	8	32,0%	0	0,0%	4	16,0%	4	16,0%	0	0	25
	11	20	33,9%	8	13,6%	10	16,9%	11	18,6%	10	16,9%	0	0	59
	12	18	31,6%	18	31,6%	6	10,5%	9	15,8%	6	10,5%	0	0	57
	13	7	16,7%	12	28,6%	6	14,3%	11	26,2%	6	14,3%	0	0	42
	14	10	19,6%	9	17,6%	9	17,6%	12	23,5%	11	21,6%	0	0	51
	15	12	50,0%	3	12,5%	1	4,2%	3	12,5%	5	20,8%	0	0	24

Brincava com outros familiares, online	F	86	33,3%	68	26,4%	35	13,6%	37	14,3%	32	12,4%	0	0	258
	M	41	29,7%	42	30,4%	22	15,9%	16	11,6%	17	12,3%	0	0	138
	Pref	43	38,7%	24	21,6%	11	9,9%	19	17,1%	14	12,6%	0	0	111
	Branco	2	33,3%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	0	0,0%	0	0	6
		0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3
	10	10	40,0%	8	32,0%	3	12,0%	3	12,0%	1	4,0%	0	0	25
	11	21	35,6%	13	22,0%	9	15,3%	9	15,3%	7	11,9%	0	0	59
	12	20	35,1%	19	33,3%	9	15,8%	6	10,5%	3	5,3%	0	0	57
	13	10	23,8%	12	28,6%	5	11,9%	9	21,4%	6	14,3%	0	0	42
	14	14	27,5%	9	17,6%	8	15,7%	9	17,6%	11	21,6%	0	0	51
	15	11	45,8%	7	29,2%	1	4,2%	1	4,2%	4	16,7%	0	0	24

Brincava com outras pessoas, online	F	63	24,4%	52	20,2%	29	11,2%	62	24,0%	52	20,2%	0	0	258
	M	29	21,0%	36	26,1%	18	13,0%	34	24,6%	21	15,2%	0	0	138
	Pref	32	28,8%	15	13,5%	9	8,1%	24	21,6%	31	27,9%	0	0	111
	Branco	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	0	0,0%	0	0	6
		0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0	3
	10	7	28,0%	6	24,0%	2	8,0%	7	28,0%	3	12,0%	0	0	25
	11	15	25,4%	13	22,0%	5	8,5%	16	27,1%	10	16,9%	0	0	59
	12	14	24,6%	14	24,6%	10	17,5%	10	17,5%	9	15,8%	0	0	57
	13	8	19,0%	9	21,4%	7	16,7%	10	23,8%	8	19,0%	0	0	42
14	11	21,6%	6	11,8%	4	7,8%	15	29,4%	15	29,4%	0	0	51	
15	8	33,3%	4	16,7%	1	4,2%	4	16,7%	7	29,2%	0	0	24	

Brincava com amigos, online	F	34	13,2%	31	12,0%	25	9,7%	83	32,2%	85	32,9%	0	0	258
	M	17	12,3%	21	15,2%	14	10,1%	44	31,9%	42	30,4%	0	0	138
	Pref	15	13,5%	8	7,2%	11	9,9%	34	30,6%	43	38,7%	0	0	111
	Branco	2	33,3%	1	16,7%	0	0,0%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6
		0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%	0	0	3
	10	5	20,0%	4	16,0%	1	4,0%	9	36,0%	6	24,0%	0	0	25
	11	8	13,6%	6	10,2%	6	10,2%	17	28,8%	22	37,3%	0	0	59
	12	10	17,5%	9	15,8%	5	8,8%	20	35,1%	13	22,8%	0	0	57
	13	3	7,1%	7	16,7%	4	9,5%	16	38,1%	12	28,6%	0	0	42
14	4	7,8%	1	2,0%	6	11,8%	17	33,3%	23	45,1%	0	0	51	
15	4	16,7%	4	16,7%	3	12,5%	4	16,7%	9	37,5%	0	0	24	

Fazia trabalhos escolares, em casa	F	7	2,7%	5	1,9%	11	4,3%	107	41,5%	128	49,6%	0	0	258
	M	3	2,2%	3	2,2%	4	2,9%	56	40,6%	72	52,2%	0	0	138
	Pref	4	3,6%	2	1,8%	6	5,4%	46	41,4%	53	47,7%	0	0	111
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	66,7%	2	33,3%	0	0	6
		0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3
	10	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	15	60,0%	10	40,0%	0	0	25
	11	0	0,0%	2	3,4%	3	5,1%	26	44,1%	28	47,5%	0	0	59
	12	2	3,6%	1	1,8%	1	1,8%	21	37,5%	31	55,4%	0	0	56
	13	3	7,1%	1	2,4%	1	2,4%	20	47,6%	17	40,5%	0	0	42
14	1	2,0%	0	0,0%	2	3,9%	18	35,3%	30	58,8%	0	0	51	
15	1	4,2%	1	4,2%	3	12,5%	7	29,2%	12	50,0%	0	0	24	

Tocava um ou mais instrumentos musicais, em casa	F	53	20,5%	39	15,1%	30	11,6%	76	29,5%	60	23,3%	0	0	258
		26	18,8%	24	17,4%	14	10,1%	44	31,9%	30	21,7%	0	0	138
	M	26	23,4%	11	9,9%	16	14,4%	30	27,0%	28	25,2%	0	0	111
		Pref	1	16,7%	2	33,3%	0	0,0%	2	33,3%	1	16,7%	0	0
	Branco	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	0	0	3
	10	0	0,0%	0	0,0%	4	20,0%	13	65,0%	3	15,0%	0	0	20
	11	0	0,0%	2	4,2%	11	22,9%	21	43,8%	14	29,2%	0	0	48
	12	2	4,7%	1	2,3%	7	16,3%	19	44,2%	14	32,6%	0	0	43
	13	3	10,3%	1	3,4%	5	17,2%	7	24,1%	13	44,8%	0	0	29
	14	1	3,4%	0	0,0%	1	3,4%	12	41,4%	15	51,7%	0	0	29
	15	1	7,7%	5	38,5%	2	15,4%	4	30,8%	1	7,7%	0	0	13

Desenhava/pintava, em casa	F	32	12,4%	25	9,7%	31	12,0%	96	37,2%	74	28,7%	0	0	258
		14	10,1%	10	7,2%	15	10,9%	59	42,8%	40	29,0%	0	0	138
	M	18	16,2%	14	12,6%	15	13,5%	34	30,6%	30	27,0%	0	0	111
		Pref	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	3	50,0%	2	33,3%	0	0
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	2	66,7%	0	0	3
	10	1	4,0%	0	0,0%	3	12,0%	13	52,0%	8	32,0%	0	0	25
	11	3	5,1%	5	8,5%	7	11,9%	20	33,9%	24	40,7%	0	0	59
	12	3	5,3%	4	7,0%	6	10,5%	24	42,1%	20	35,1%	0	0	57
	13	6	14,3%	5	11,9%	3	7,1%	18	42,9%	10	23,8%	0	0	42
	14	10	19,6%	5	9,8%	9	17,6%	18	35,3%	9	17,6%	0	0	51
	15	9	37,5%	6	25,0%	3	12,5%	3	12,5%	3	12,5%	0	0	24

Costurava/bordava, em casa	F	104	40,3%	66	25,6%	41	15,9%	30	11,6%	17	6,6%	0	0	258
		44	31,9%	36	26,1%	24	17,4%	24	17,4%	10	7,2%	0	0	138
	M	59	53,2%	26	23,4%	16	14,4%	4	3,6%	6	5,4%	0	0	111
		Pref	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	0	0
	Branco	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3
	10	12	48,0%	7	28,0%	2	8,0%	2	8,0%	2	8,0%	0	0	25
	11	21	35,6%	12	20,3%	15	25,4%	7	11,9%	4	6,8%	0	0	59
	12	16	28,1%	18	31,6%	8	14,0%	11	19,3%	4	7,0%	0	0	57
	13	13	31,0%	14	33,3%	4	9,5%	7	16,7%	4	9,5%	0	0	42
	14	24	47,1%	10	19,6%	11	21,6%	3	5,9%	3	5,9%	0	0	51
	15	18	75,0%	5	20,8%	1	4,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	24

Pesquisava na net, em casa	F	11	4,3%	6	2,3%	21	8,1%	105	40,7%	115	44,6%	0	0	258
		5	3,6%	3	2,2%	12	8,7%	59	42,8%	59	42,8%	0	0	138
	M	6	5,4%	3	2,7%	9	8,1%	42	37,8%	51	45,9%	0	0	111
		Pref	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	50,0%	3	50,0%	0	0
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0	3
	10	1	4,0%	2	8,0%	4	16,0%	10	40,0%	8	32,0%	0	0	25
	11	2	3,4%	2	3,4%	6	10,2%	23	39,0%	26	44,1%	0	0	59
	12	2	3,5%	2	3,5%	3	5,3%	30	52,6%	20	35,1%	0	0	57
	13	4	9,5%	0	0,0%	5	11,9%	17	40,5%	16	38,1%	0	0	42
	14	1	2,0%	0	0,0%	1	2,0%	19	37,3%	30	58,8%	0	0	51
	15	1	4,2%	0	0,0%	2	8,3%	6	25,0%	15	62,5%	0	0	24

Fazia jardinagem	F	108	41,9%	62	24,0%	35	13,6%	33	12,8%	20	7,8%	0	0	258
		50	36,2%	36	26,1%	20	14,5%	21	15,2%	11	8,0%	0	0	138
	M	54	48,6%	23	20,7%	14	12,6%	11	9,9%	9	8,1%	0	0	111
		Pref	2	33,3%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	0	0,0%	0	0
	Branco	2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3
	10	7	28,0%	6	24,0%	4	16,0%	5	20,0%	3	12,0%	0	0	25
	11	30	50,8%	12	20,3%	9	15,3%	6	10,2%	2	3,4%	0	0	59
	12	20	35,1%	16	28,1%	9	15,8%	7	12,3%	5	8,8%	0	0	57
	13	10	23,8%	12	28,6%	6	14,3%	7	16,7%	7	16,7%	0	0	42
	14	27	52,9%	11	21,6%	5	9,8%	5	9,8%	3	5,9%	0	0	51
	15	14	58,3%	5	20,8%	2	8,3%	3	12,5%	0	0,0%	0	0	24

Via filmes/documentários, em casa	F	12	4,7%	11	4,3%	25	9,7%	105	40,7%	105	40,7%	0	0	258
		6	4,3%	7	5,1%	11	8,0%	61	44,2%	53	38,4%	0	0	138
	M	6	5,4%	3	2,7%	14	12,6%	40	36,0%	48	43,2%	0	0	111
		Pref	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	50,0%	3	50,0%	0	0
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3
	10	1	4,0%	0	0,0%	1	4,0%	15	60,0%	8	32,0%	0	0	25
	11	1	1,7%	0	0,0%	8	13,6%	21	35,6%	29	49,2%	0	0	59
	12	2	3,5%	6	10,5%	3	5,3%	26	45,6%	20	35,1%	0	0	57
	13	5	11,9%	4	9,5%	4	9,5%	12	28,6%	17	40,5%	0	0	42
	14	2	3,9%	0	0,0%	6	11,8%	24	47,1%	19	37,3%	0	0	51
	15	1	4,2%	1	4,2%	3	12,5%	7	29,2%	12	50,0%	0	0	24

Cozinhava, em casa	F	40	15,5%	27	10,5%	30	11,6%	97	37,6%	64	24,8%	0	0	258
	M	12	8,7%	17	12,3%	10	7,2%	63	45,7%	36	26,1%	0	0	138
	Pref	28	25,2%	9	8,1%	18	16,2%	31	27,9%	25	22,5%	0	0	111
	Branco	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	3	50,0%	2	33,3%	0	0	6
		0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%	1	33,3%	0	0	3
	10	4	16,0%	3	12,0%	0	0,0%	13	52,0%	5	20,0%	0	0	25
	11	9	15,3%	5	8,5%	11	18,6%	20	33,9%	14	23,7%	0	0	59
	12	6	10,5%	7	12,3%	5	8,8%	25	43,9%	14	24,6%	0	0	57
	13	5	11,9%	4	9,5%	3	7,1%	17	40,5%	13	31,0%	0	0	42
	14	11	21,6%	4	7,8%	5	9,8%	17	33,3%	14	27,5%	0	0	51
	15	5	20,8%	4	16,7%	6	25,0%	5	20,8%	4	16,7%	0	0	24

Ajudava nas tarefas da casa	F	13	5,0%	13	5,0%	35	13,6%	117	45,3%	80	31,0%	0	0	258
	M	6	4,3%	5	3,6%	17	12,3%	71	51,4%	39	28,3%	0	0	138
	Pref	7	6,3%	8	7,2%	16	14,4%	40	36,0%	40	36,0%	0	0	111
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	4	66,7%	1	16,7%	0	0	6
		0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0	3
	10	1	4,0%	3	12,0%	2	8,0%	15	60,0%	4	16,0%	0	0	25
	11	3	5,1%	2	3,4%	7	11,9%	27	45,8%	20	33,9%	0	0	59
	12	3	5,3%	4	7,0%	6	10,5%	28	49,1%	16	28,1%	0	0	57
	13	2	4,8%	1	2,4%	6	14,3%	17	40,5%	16	38,1%	0	0	42
	14	2	3,9%	2	3,9%	6	11,8%	23	45,1%	18	35,3%	0	0	51
	15	2	8,3%	1	4,2%	8	33,3%	7	29,2%	6	25,0%	0	0	24

Lia livros e revistas, em casa	F	27	10,5%	18	7,0%	42	16,3%	97	37,6%	74	28,7%	0	0	258
	M	10	7,2%	12	8,7%	19	13,8%	60	43,5%	37	26,8%	0	0	138
	Pref	16	14,4%	6	5,4%	23	20,7%	34	30,6%	32	28,8%	0	0	111
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	50,0%	3	50,0%	0	0	6
		1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	0	0	3
	10	1	4,0%	1	4,0%	1	4,0%	14	56,0%	8	32,0%	0	0	25
	11	4	6,8%	4	6,8%	14	23,7%	18	30,5%	19	32,2%	0	0	59
	12	5	8,8%	3	5,3%	6	10,5%	27	47,4%	16	28,1%	0	0	57
	13	5	11,9%	5	11,9%	5	11,9%	16	38,1%	11	26,2%	0	0	42
	14	6	11,8%	4	7,8%	11	21,6%	15	29,4%	15	29,4%	0	0	51
	15	6	25,0%	1	4,2%	5	20,8%	7	29,2%	5	20,8%	0	0	24

Estudava, em casa	F	8	3,1%	6	2,3%	12	4,7%	111	43,0%	121	46,9%	0	0	258
		3	2,2%	3	2,2%	4	2,9%	59	42,8%	69	50,0%	0	0	138
	M	5	4,5%	3	2,7%	7	6,3%	48	43,2%	48	43,2%	0	0	111
		Pref	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	50,0%	3	50,0%	0	0
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3
	10	0	0,0%	0	0,0%	1	4,0%	16	64,0%	8	32,0%	0	0	25
	11	0	0,0%	1	1,7%	3	5,1%	29	49,2%	26	44,1%	0	0	59
	12	2	3,5%	1	1,8%	3	5,3%	20	35,1%	31	54,4%	0	0	57
	13	2	4,8%	3	7,1%	1	2,4%	18	42,9%	18	42,9%	0	0	42
	14	1	2,0%	1	2,0%	3	5,9%	19	37,3%	27	52,9%	0	0	51
	15	3	12,5%	0	0,0%	1	4,2%	9	37,5%	11	45,8%	0	0	24

Fazia planos de treino do meu treinador, em casa	F	71	27,5%	30	11,6%	41	15,9%	63	24,4%	53	20,5%	0	0	258
		37	26,8%	20	14,5%	25	18,1%	30	21,7%	26	18,8%	0	0	138
	M	32	28,8%	9	8,1%	16	14,4%	28	25,2%	26	23,4%	0	0	111
		Pref	2	33,3%	1	16,7%	0	0,0%	3	50,0%	0	0,0%	0	0
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0	3
	10	7	28,0%	5	20,0%	4	16,0%	5	20,0%	4	16,0%	0	0	25
	11	18	30,5%	3	5,1%	13	22,0%	14	23,7%	11	18,6%	0	0	59
	12	16	28,1%	9	15,8%	5	8,8%	14	24,6%	13	22,8%	0	0	57
	13	9	21,4%	4	9,5%	8	19,0%	11	26,2%	10	23,8%	0	0	42
	14	14	27,5%	5	9,8%	8	15,7%	13	25,5%	11	21,6%	0	0	51
	15	7	29,2%	4	16,7%	3	12,5%	6	25,0%	4	16,7%	0	0	24

Fazia exercício físico recorrendo a programas online, em casa	F	81	31,4%	48	18,6%	38	14,7%	43	16,7%	48	18,6%	0	0	258
		38	27,5%	32	23,2%	22	15,9%	22	15,9%	24	17,4%	0	0	138
	M	41	36,9%	15	13,5%	14	12,6%	18	16,2%	23	20,7%	0	0	111
		Pref	2	33,3%	1	16,7%	0	0,0%	3	50,0%	0	0,0%	0	0
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0	3
	10	8	32,0%	8	32,0%	2	8,0%	4	16,0%	3	12,0%	0	0	25
	11	15	25,4%	8	13,6%	13	22,0%	13	22,0%	10	16,9%	0	0	59
	12	20	35,1%	10	17,5%	11	19,3%	9	15,8%	7	12,3%	0	0	57
	13	11	26,2%	6	14,3%	7	16,7%	9	21,4%	9	21,4%	0	0	42
	14	17	33,3%	12	23,5%	4	7,8%	7	13,7%	11	21,6%	0	0	51
	15	10	41,7%	4	16,7%	1	4,2%	1	4,2%	8	33,3%	0	0	24

Fazia treinos (associação, ginásio, clube, ...)	F	54	20,9%	30	11,6%	13	5,0%	63	24,4%	98	38,0%	0	0	258
		29	21,0%	20	14,5%	7	5,1%	28	20,3%	54	39,1%	0	0	138
	M	23	20,7%	8	7,2%	6	5,4%	31	27,9%	43	38,7%	0	0	111
		Pref	2	33,3%	1	16,7%	0	0,0%	3	50,0%	0	0,0%	0	0
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3
	10	5	20,0%	3	12,0%	1	4,0%	6	24,0%	10	40,0%	0	0	25
	11	14	23,7%	8	13,6%	4	6,8%	13	22,0%	20	33,9%	0	0	59
	12	14	24,6%	8	14,0%	4	7,0%	14	24,6%	17	29,8%	0	0	57
	13	9	21,4%	3	7,1%	2	4,8%	13	31,0%	15	35,7%	0	0	42
	14	5	9,8%	6	11,8%	2	3,9%	11	21,6%	27	52,9%	0	0	51
	15	7	29,2%	2	8,3%	0	0,0%	6	25,0%	9	37,5%	0	0	24

Passeava pela cidade (centro comercial, ruas, hipermercados, ...)	F	12	4,7%	10	3,9%	22	8,5%	101	39,1%	113	43,8%	0	0	258
		4	2,9%	7	5,1%	8	5,8%	56	40,6%	63	45,7%	0	0	138
	M	8	7,2%	3	2,7%	11	9,9%	41	36,9%	48	43,2%	0	0	111
		Pref	0	0,0%	0	0,0%	2	33,3%	3	50,0%	1	16,7%	0	0
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3
	10	0	0,0%	0	0,0%	3	12,0%	10	40,0%	12	48,0%	0	0	25
	11	3	5,1%	2	3,4%	6	10,2%	18	30,5%	30	50,8%	0	0	59
	12	2	3,5%	4	7,0%	7	12,3%	20	35,1%	24	42,1%	0	0	57
	13	4	9,5%	3	7,1%	2	4,8%	23	54,8%	10	23,8%	0	0	42
	14	1	2,0%	0	0,0%	2	3,9%	19	37,3%	29	56,9%	0	0	51
	15	2	8,3%	1	4,2%	2	8,3%	11	45,8%	8	33,3%	0	0	24

Corria na rua (livremente, jogar à apanhada, jogar ao mata...)	F	28	10,9%	20	7,8%	27	10,5%	82	31,8%	101	39,1%	0	0	258
		16	11,6%	14	10,1%	15	10,9%	44	31,9%	49	35,5%	0	0	138
	M	12	10,8%	5	4,5%	11	9,9%	33	29,7%	50	45,0%	0	0	111
		Pref	0	0,0%	1	16,7%	1	16,7%	3	50,0%	1	16,7%	0	0
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0	3
	10	3	12,0%	2	8,0%	2	8,0%	8	32,0%	10	40,0%	0	0	25
	11	3	5,1%	2	3,4%	4	6,8%	17	28,8%	33	55,9%	0	0	59
	12	4	7,0%	8	14,0%	3	5,3%	24	42,1%	18	31,6%	0	0	57
	13	7	16,7%	5	11,9%	5	11,9%	11	26,2%	14	33,3%	0	0	42
	14	3	5,9%	2	3,9%	7	13,7%	18	35,3%	21	41,2%	0	0	51
	15	8	33,3%	1	4,2%	6	25,0%	4	16,7%	5	20,8%	0	0	24



Jogava na rua (pião, macaca, raquetes,...)	F	63	24,4%	43	16,7%	35	13,6%	51	19,8%	66	25,6%	0	0	258
		29	21,0%	25	18,1%	19	13,8%	33	23,9%	32	23,2%	0	0	138
	M	34	30,6%	17	15,3%	14	12,6%	13	11,7%	33	29,7%	0	0	111
		0	0,0%	1	16,7%	1	16,7%	3	50,0%	1	16,7%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0	3
	10	7	28,0%	5	20,0%	2	8,0%	4	16,0%	7	28,0%	0	0	25
	11	10	16,9%	6	10,2%	6	10,2%	13	22,0%	24	40,7%	0	0	59
	12	7	12,3%	16	28,1%	11	19,3%	10	17,5%	13	22,8%	0	0	57
	13	10	23,8%	6	14,3%	7	16,7%	9	21,4%	10	23,8%	0	0	42
	14	17	33,3%	6	11,8%	6	11,8%	12	23,5%	10	19,6%	0	0	51
	15	12	50,0%	4	16,7%	3	12,5%	3	12,5%	2	8,3%	0	0	24

Fazia exercício na rua (jogos com bola, saltar à corda, ...)	F	44	17,1%	26	10,1%	23	8,9%	77	29,8%	88	34,1%	0	0	258
		23	16,7%	17	12,3%	18	13,0%	40	29,0%	40	29,0%	0	0	138
	M	11	10,9%	7	6,9%	4	4,0%	33	32,7%	46	45,5%	0	0	101
		0	0,0%	2	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0	3
	10	4	16,0%	3	12,0%	0	0,0%	7	28,0%	11	44,0%	0	0	25
	11	8	13,6%	4	6,8%	4	6,8%	16	27,1%	27	45,8%	0	0	59
	12	8	14,0%	8	14,0%	8	14,0%	18	31,6%	15	26,3%	0	0	57
	13	10	23,8%	3	7,1%	4	9,5%	10	23,8%	15	35,7%	0	0	42
	14	8	15,7%	6	11,8%	4	7,8%	19	37,3%	14	27,5%	0	0	51
	15	6	25,0%	2	8,3%	3	12,5%	7	29,2%	6	25,0%	0	0	24

Andava de bicicleta	F	37	14,3%	31	12,0%	27	10,5%	76	29,5%	87	33,7%	0	0	258
		19	13,8%	21	15,2%	19	13,8%	41	29,7%	38	27,5%	0	0	138
	M	18	16,2%	9	8,1%	7	6,3%	32	28,8%	45	40,5%	0	0	111
		0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	3	50,0%	2	33,3%	0	0	6
	Branco	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	0	0	3
	10	3	12,0%	5	20,0%	2	8,0%	5	20,0%	10	40,0%	0	0	25
	11	8	13,6%	4	6,8%	6	10,2%	13	22,0%	28	47,5%	0	0	59
	12	7	12,3%	7	12,3%	5	8,8%	24	42,1%	14	24,6%	0	0	57
	13	8	19,0%	4	9,5%	5	11,9%	13	31,0%	12	28,6%	0	0	42
	14	4	7,8%	3	5,9%	8	15,7%	18	35,3%	18	35,3%	0	0	51
	15	7	29,2%	8	33,3%	1	4,2%	3	12,5%	5	20,8%	0	0	24

Andava de patins/skate/trotinete	F	55	21,3%	32	12,4%	21	8,1%	72	27,9%	78	30,2%	0	0	258
	M	26	18,8%	18	13,0%	11	8,0%	45	32,6%	38	27,5%	0	0	138
	Pref	28	25,2%	11	9,9%	9	8,1%	25	22,5%	38	34,2%	0	0	111
	Branco	0	0,0%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	0	0	6
		1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3
	10	4	16,0%	2	8,0%	2	8,0%	8	32,0%	9	36,0%	0	0	25
	11	12	20,3%	1	1,7%	6	10,2%	16	27,1%	24	40,7%	0	0	59
	12	9	15,8%	8	14,0%	5	8,8%	19	33,3%	16	28,1%	0	0	57
	13	10	23,8%	4	9,5%	3	7,1%	13	31,0%	12	28,6%	0	0	42
	14	9	17,6%	12	23,5%	4	7,8%	12	23,5%	14	27,5%	0	0	51
	15	11	45,8%	5	20,8%	1	4,2%	4	16,7%	3	12,5%	0	0	24

Passeava os animais	F	98	38,0%	44	17,1%	25	9,7%	46	17,8%	45	17,4%	0	0	258
	M	50	36,2%	26	18,8%	12	8,7%	28	20,3%	22	15,9%	0	0	138
	Pref	46	41,4%	16	14,4%	11	9,9%	16	14,4%	22	19,8%	0	0	111
	Branco	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	0	0	6
		1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0	3
	10	7	28,0%	6	24,0%	0	0,0%	6	24,0%	6	24,0%	0	0	25
	11	26	44,1%	6	10,2%	7	11,9%	11	18,6%	9	15,3%	0	0	59
	12	21	36,8%	12	21,1%	6	10,5%	9	15,8%	9	15,8%	0	0	57
	13	14	33,3%	10	23,8%	2	4,8%	8	19,0%	8	19,0%	0	0	42
	14	14	27,5%	8	15,7%	9	17,6%	9	17,6%	11	21,6%	0	0	51
	15	16	66,7%	2	8,3%	1	4,2%	3	12,5%	2	8,3%	0	0	24

Encontrava-me com amigos	F	27	10,5%	7	2,7%	7	2,7%	96	37,2%	121	46,9%	0	0	258
	M	9	6,5%	4	2,9%	5	3,6%	55	39,9%	65	47,1%	0	0	138
	Pref	17	15,3%	2	1,8%	2	1,8%	35	31,5%	55	49,5%	0	0	111
	Branco	1	16,7%	1	16,7%	0	0,0%	3	50,0%	1	16,7%	0	0	6
		0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0	3
	10	0	0,0%	1	4,0%	2	8,0%	10	40,0%	12	48,0%	0	0	25
	11	10	16,9%	1	1,7%	0	0,0%	19	32,2%	29	49,2%	0	0	59
	12	5	8,8%	3	5,3%	4	7,0%	24	42,1%	21	36,8%	0	0	57
	13	7	16,7%	1	2,4%	1	2,4%	16	38,1%	17	40,5%	0	0	42
	14	2	3,9%	1	2,0%	0	0,0%	20	39,2%	28	54,9%	0	0	51
	15	3	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	7	29,2%	14	58,3%	0	0	24

Passeava na natureza (parques, jardins, campo, praia, ...)	F	18	7,0%	9	3,5%	20	7,8%	100	38,8%	111	43,0%	0	0	258
		7	5,1%	6	4,3%	8	5,8%	59	42,8%	58	42,0%	0	0	138
	M	11	9,9%	2	1,8%	11	9,9%	38	34,2%	49	44,1%	0	0	111
		Pref	0	0,0%	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	2	33,3%	0	0
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0	3
	10	1	4,0%	2	8,0%	0	0,0%	10	40,0%	12	48,0%	0	0	25
	11	4	6,8%	1	1,7%	4	6,8%	18	30,5%	32	54,2%	0	0	59
	12	4	7,0%	3	5,3%	6	10,5%	27	47,4%	17	29,8%	0	0	57
	13	3	7,1%	1	2,4%	4	9,5%	16	38,1%	18	42,9%	0	0	42
	14	3	5,9%	1	2,0%	4	7,8%	20	39,2%	23	45,1%	0	0	51
	15	3	12,5%	1	4,2%	2	8,3%	9	37,5%	9	37,5%	0	0	24

Brincava sozinho, na rua	F	97	37,6%	53	20,5%	38	14,7%	40	15,5%	30	11,6%	0	0	258
		49	35,5%	33	23,9%	23	16,7%	21	15,2%	12	8,7%	0	0	138
	M	46	41,4%	18	16,2%	13	11,7%	18	16,2%	16	14,4%	0	0	111
		Pref	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	0	0
	Branco	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	0	0	3
	10	8	32,0%	5	20,0%	6	24,0%	3	12,0%	3	12,0%	0	0	25
	11	27	45,8%	12	20,3%	10	16,9%	6	10,2%	4	6,8%	0	0	59
	12	16	28,1%	15	26,3%	8	14,0%	11	19,3%	7	12,3%	0	0	57
	13	14	33,3%	8	19,0%	6	14,3%	6	14,3%	8	19,0%	0	0	42
	14	18	35,3%	10	19,6%	5	9,8%	11	21,6%	7	13,7%	0	0	51
	15	14	58,3%	3	12,5%	3	12,5%	3	12,5%	1	4,2%	0	0	24

Brincava com os meus irmãos, na rua	F	68	26,4%	29	11,2%	31	12,0%	72	27,9%	58	22,5%	0	0	258
		33	23,9%	21	15,2%	19	13,8%	38	27,5%	27	19,6%	0	0	138
	M	34	30,6%	7	6,3%	12	10,8%	28	25,2%	30	27,0%	0	0	111
		Pref	1	16,7%	1	16,7%	0	0,0%	4	66,7%	0	0,0%	0	0
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0	3
	10	7	28,0%	3	12,0%	3	12,0%	6	24,0%	6	24,0%	0	0	25
	11	12	20,3%	2	3,4%	3	5,1%	20	33,9%	22	37,3%	0	0	59
	12	15	26,3%	6	10,5%	8	14,0%	19	33,3%	9	15,8%	0	0	57
	13	9	21,4%	4	9,5%	9	21,4%	11	26,2%	9	21,4%	0	0	42
	14	14	27,5%	10	19,6%	5	9,8%	14	27,5%	8	15,7%	0	0	51
	15	11	45,8%	4	16,7%	3	12,5%	2	8,3%	4	16,7%	0	0	24

Brincava com a mãe (ou madraستا), na rua	F	58	22,5%	31	12,0%	48	18,6%	70	27,1%	51	19,8%	0	0	258
		26	18,8%	21	15,2%	28	20,3%	39	28,3%	24	17,4%	0	0	138
	M	32	28,8%	8	7,2%	17	15,3%	28	25,2%	26	23,4%	0	0	111
		Pref	0	0,0%	2	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	0	0
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3
	10	6	24,0%	2	8,0%	3	12,0%	8	32,0%	6	24,0%	0	0	25
	11	13	22,0%	3	5,1%	12	20,3%	18	30,5%	13	22,0%	0	0	59
	12	12	21,1%	8	14,0%	10	17,5%	16	28,1%	11	19,3%	0	0	57
	13	6	14,3%	9	21,4%	8	19,0%	8	19,0%	11	26,2%	0	0	42
	14	10	19,6%	5	9,8%	12	23,5%	15	29,4%	9	17,6%	0	0	51
	15	11	45,8%	4	16,7%	3	12,5%	5	20,8%	1	4,2%	0	0	24

Brincava com o pai (ou padrasto), na rua	F	63	24,4%	34	13,2%	44	17,1%	67	26,0%	50	19,4%	0	0	258
		27	19,6%	26	18,8%	28	20,3%	34	24,6%	23	16,7%	0	0	138
	M	35	31,5%	7	6,3%	14	12,6%	28	25,2%	27	24,3%	0	0	111
		Pref	0	0,0%	1	16,7%	1	16,7%	4	66,7%	0	0,0%	0	0
	Branco	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	0	0	3
	10	5	20,0%	2	8,0%	3	12,0%	8	32,0%	7	28,0%	0	0	25
	11	13	22,0%	5	8,5%	8	13,6%	18	30,5%	15	25,4%	0	0	59
	12	15	26,3%	8	14,0%	8	14,0%	17	29,8%	9	15,8%	0	0	57
	13	8	19,0%	9	21,4%	9	21,4%	7	16,7%	9	21,4%	0	0	42
	14	11	21,6%	6	11,8%	12	23,5%	13	25,5%	9	17,6%	0	0	51
	15	11	45,8%	4	16,7%	4	16,7%	4	16,7%	1	4,2%	0	0	24

Brincava com os avós, na rua	F	84	32,6%	42	16,3%	42	16,3%	46	17,8%	44	17,1%	0	0	258
		40	29,0%	30	21,7%	22	15,9%	25	18,1%	21	15,2%	0	0	138
	M	44	39,6%	10	9,0%	18	16,2%	18	16,2%	21	18,9%	0	0	111
		Pref	0	0,0%	2	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	0	0
	Branco	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3
	10	8	32,0%	5	20,0%	4	16,0%	2	8,0%	6	24,0%	0	0	25
	11	19	32,2%	5	8,5%	11	18,6%	14	23,7%	10	16,9%	0	0	59
	12	17	29,8%	11	19,3%	11	19,3%	10	17,5%	8	14,0%	0	0	57
	13	11	26,2%	9	21,4%	6	14,3%	7	16,7%	9	21,4%	0	0	42
	14	16	31,4%	8	15,7%	7	13,7%	11	21,6%	9	17,6%	0	0	51
	15	13	54,2%	4	16,7%	3	12,5%	2	8,3%	2	8,3%	0	0	24

Brincava com primos, na rua	F	77	29,8%	34	13,2%	27	10,5%	58	22,5%	62	24,0%	0	0	258
	M	34	24,6%	25	18,1%	16	11,6%	30	21,7%	33	23,9%	0	0	138
	Pref	41	36,9%	8	7,2%	10	9,0%	24	21,6%	28	25,2%	0	0	111
	Branco	2	33,3%	1	16,7%	0	0,0%	3	50,0%	0	0,0%	0	0	6
		0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3
	10	6	24,0%	5	20,0%	4	16,0%	4	16,0%	6	24,0%	0	0	25
	11	17	28,8%	1	1,7%	4	6,8%	17	28,8%	20	33,9%	0	0	59
	12	17	29,8%	9	15,8%	11	19,3%	10	17,5%	10	17,5%	0	0	57
	13	11	26,2%	9	21,4%	3	7,1%	10	23,8%	9	21,4%	0	0	42
	14	14	27,5%	7	13,7%	4	7,8%	12	23,5%	14	27,5%	0	0	51
	15	12	50,0%	3	12,5%	1	4,2%	5	20,8%	3	12,5%	0	0	24

Brincava com outros familiares, na rua	F	77	29,8%	41	15,9%	32	12,4%	57	22,1%	51	19,8%	0	0	258
	M	34	24,6%	26	18,8%	20	14,5%	31	22,5%	27	19,6%	0	0	138
	Pref	43	38,7%	13	11,7%	11	9,9%	22	19,8%	22	19,8%	0	0	111
	Branco	0	0,0%	2	33,3%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	0	0	6
		0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0	3
	10	8	32,0%	5	20,0%	3	12,0%	4	16,0%	5	20,0%	0	0	25
	11	14	23,7%	5	8,5%	8	13,6%	17	28,8%	15	25,4%	0	0	59
	12	17	29,8%	10	17,5%	9	15,8%	13	22,8%	8	14,0%	0	0	57
	13	11	26,2%	8	19,0%	4	9,5%	10	23,8%	9	21,4%	0	0	42
	14	16	31,4%	9	17,6%	5	9,8%	10	19,6%	11	21,6%	0	0	51
	15	11	45,8%	4	16,7%	3	12,5%	3	12,5%	3	12,5%	0	0	24

Brincava com outras pessoas, na rua	F	67	26,0%	39	15,1%	38	14,7%	58	22,5%	56	21,7%	0	0	258
	M	29	21,0%	26	18,8%	23	16,7%	30	21,7%	30	21,7%	0	0	138
	Pref	37	33,3%	12	10,8%	15	13,5%	23	20,7%	24	21,6%	0	0	111
	Branco	1	16,7%	1	16,7%	0	0,0%	3	50,0%	1	16,7%	0	0	6
		0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	0	0	3
	10	6	24,0%	5	20,0%	2	8,0%	8	32,0%	4	16,0%	0	0	25
	11	17	28,8%	9	15,3%	6	10,2%	11	18,6%	16	27,1%	0	0	59
	12	14	24,6%	9	15,8%	15	26,3%	10	17,5%	9	15,8%	0	0	57
	13	11	26,2%	9	21,4%	4	9,5%	9	21,4%	9	21,4%	0	0	42
	14	12	23,5%	5	9,8%	6	11,8%	14	27,5%	14	27,5%	0	0	51
	15	7	29,2%	2	8,3%	5	20,8%	6	25,0%	4	16,7%	0	0	24

Brincava com amigos, na rua	F	41	15,9%	15	5,8%	19	7,4%	92	35,7%	91	35,3%	0	0	258	
	M	19	13,8%	11	8,0%	11	8,0%	49	35,5%	48	34,8%	0	0	138	
	Pref	21	18,9%	4	3,6%	7	6,3%	38	34,2%	41	36,9%	0	0	111	
	Branco	1	16,7%	0	0,0%	0	0,0%	4	66,7%	1	16,7%	0	0	6	
		0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3	
	10	4	16,0%	2	8,0%	2	8,0%	8	32,0%	9	36,0%	0	0	25	
	11	10	16,9%	3	5,1%	2	3,4%	19	32,2%	25	42,4%	0	0	59	
	12	6	10,5%	6	10,5%	6	10,5%	22	38,6%	17	29,8%	0	0	57	
	13	8	19,0%	4	9,5%	4	9,5%	13	31,0%	13	31,0%	0	0	42	
	14	6	11,8%	0	0,0%	3	5,9%	22	43,1%	20	39,2%	0	0	51	
	15	7	29,2%	0	0,0%	2	8,3%	8	33,3%	7	29,2%	0	0	24	

Tinha outras actividades (catequese, escuteiros, clube, ...)	F	52	20,2%	30	11,6%	17	6,6%	65	25,2%	94	36,4%	0	0	258	
	M	23	16,7%	18	13,0%	8	5,8%	35	25,4%	54	39,1%	0	0	138	
	Pref	28	25,2%	10	9,0%	9	8,1%	26	23,4%	38	34,2%	0	0	111	
	Branco	1	16,7%	1	16,7%	0	0,0%	3	50,0%	1	16,7%	0	0	6	
		0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0	3	
	10	2	8,0%	4	16,0%	2	8,0%	7	28,0%	10	40,0%	0	0	25	
	11	16	27,1%	5	8,5%	2	3,4%	14	23,7%	22	37,3%	0	0	59	
	12	9	15,8%	11	19,3%	5	8,8%	10	17,5%	22	38,6%	0	0	57	
	13	6	14,3%	3	7,1%	4	9,5%	12	28,6%	17	40,5%	0	0	42	
	14	14	27,5%	2	3,9%	4	7,8%	15	29,4%	16	31,4%	0	0	51	
	15	5	20,8%	5	20,8%	0	0,0%	7	29,2%	7	29,2%	0	0	24	

Tinha vontade de sair	F	16	6,2%	8	3,1%	26	10,1%	82	31,8%	126	48,8%	0	0	258	
	M	9	6,5%	2	1,4%	15	10,8%	50	36,0%	63	45,3%	0	0	139	
	Pref	7	6,3%	5	4,5%	10	9,0%	29	26,1%	60	54,1%	0	0	111	
	Branco	1	16,7%	1	16,7%	1	16,7%	2	33,3%	1	16,7%	0	0	6	
		0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%	0	0	3	
	10	0	0,0%	0	0,0%	1	4,0%	9	36,0%	15	60,0%	0	0	25	
	11	3	5,1%	3	5,1%	4	6,8%	17	28,8%	32	54,2%	0	0	59	
	12	4	7,0%	3	5,3%	7	12,3%	19	33,3%	24	42,1%	0	0	57	
	13	3	7,1%	2	4,8%	6	14,3%	14	33,3%	17	40,5%	0	0	42	
	14	3	5,9%	0	0,0%	6	11,8%	17	33,3%	25	49,0%	0	0	51	
	15	3	12,5%	0	0,0%	2	8,3%	6	25,0%	13	54,2%	0	0	24	