

---

# A educação em tempos de pandemia Covid-19: impactos nas escolas: fecho generalizado e reabertura

CATARINA GOMES TEIXEIRA PERIÇÃO MONTENEGRO\*

---

## Resumo

*A pandemia de COVID-19 provocou instabilidade e acentuou desigualdades já existentes na nossa sociedade. Muitos setores foram afetados pelo aparecimento deste vírus, tendo sido obrigados a readaptar e modificar as suas condutas, processos e rotinas diárias. O setor da Educação teve necessidade de reinventar as suas práticas não só durante o fecho generalizado das escolas como também, posteriormente, na reabertura das mesmas. No presente artigo, refletimos acerca dos impactos destes dois momentos marcantes na história do sistema educativo: analisamos as repercussões que o encerramento das escolas teve nos professores, alunos e famílias; descrevemos como Portugal procedeu à reabertura das mesmas; identificamos as mudanças ao nível das interações, espaços, rotinas, materiais e procedimentos de higiene na reabertura das instituições. No final deste artigo, partilhamos algumas propostas para melhorar e atualizar o processo de ensino-aprendizagem, já que a pandemia forçou a reflexão e a tomada de consciência sobre a necessidade de transformar o paradigma da educação.*

**Palavras-chave:** *educação e pandemia; educação em período de pandemia; impactos da pandemia de COVID-19 na educação; fecho generalizado das escolas; reabertura das escolas em tempo de pandemia.*

---

\* Natural da cidade do Porto, Portugal.

Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - Porto, Portugal

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - Porto, Portugal

Pós-Graduação em Administração Escolar no Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração - Aveiro, Portugal

Educadora de Infância no colégio Salesianos do Porto - Porto, Portugal

---

## Abstract

*The COVID-19 pandemic caused instability and accentuated existing inequalities in our society. Many sectors were affected by the appearance of this virus, having been forced to readjust and modify their practices, processes and daily routines. The Education sector needed to reinvent itself not only during the general closure of schools, but also, later, in their reopening. In this article, we reflect on the impact of these two important moments in the history of the education system: we analyze the repercussions that the closing of schools had on teachers, students and families; we describe how Portugal proceeded to reopen them; we identify the changes in terms of interactions, spaces, routines, materials and hygiene procedures in the reopening of institutions. At the end of this article, we share some proposals to improve and update the teaching-learning process, as the pandemic forced reflection and awareness of the need to transform the education paradigm.*

**Keywords:** *education and pandemic; education during a pandemic period; impact of the COVID-19 pandemic on education; generalized closing of the schools; reopening of schools in time of pandemic.*

---

# 1 Introdução

Segundo a World Health Organization (2020), a presente pandemia foi causada pelo coronavírus SARS-CoV2.

Coronaviruses (CoVs) are a large family of viruses, several of which cause respiratory diseases in humans, from the common cold to more rare and serious diseases such as the Severe Acute Respiratory Syndrome (SARS) and the Middle East respiratory syndrome (MERS), both of which have high mortality rates and were detected for the first time in 2003 and 2012, respectively.

As primeiras manifestações da doença respiratória causada pelo coronavírus (COVID-19) foram detetadas em dezembro de 2019 na China. A doença propagou-se e foi igualmente confirmada em

diversos países, tendo sido classificada, em março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como pandemia.

O facto do vírus descrito anteriormente se propagar rapidamente e os seus efeitos poderem vir a ser graves na saúde dos seres humanos, fez despertar um alerta a nível mundial. Foram pensadas e executadas medidas de proteção e prevenção contra o COVID-19 de forma a tentar controlar a pandemia com o propósito de salvar vidas.

No setor educativo, uma das medidas tomada pela maioria dos países foi o fecho generalizado das escolas, visto serem locais que aglomeram um grande número de pessoas e onde são estabelecidas múltiplas interações. Desta forma, no início do artigo iremos explorar quais as repercussões deste encerramento não só nos professores e alunos, como também nas famílias, visto que também elas fazem parte da comunidade educativa.

Não obstante, apesar do encerramento das escolas ser uma medida eficaz na diminuição da propagação do vírus, é igualmente importante garantir às crianças, as mais-valias que o *espaço escola* dispõe, não descurando a segurança de todos. Deste modo, na segunda parte do artigo iremos descrever como Portugal procedeu à reabertura das escolas em plena pandemia, utilizando como exemplo uma escola situada na cidade do Porto. A partilha das experiências vividas nesta instituição permite compreender de forma mais eficaz e clara quais as principais mudanças ao nível das interações, espaços, rotinas, materiais e procedimentos de higiene das escolas.

Importa realçar que o presente artigo foca a sua abordagem no ensino pré-escolar, que foi um dos setores mais afetados na transição do ensino presencial para o ensino à distância. De acordo com os dados do estudo “Learning at home” (CHAMPEAUX; MANGIAVACCHI; MARCHETTA; PICCOLI, 2020), conclui-se que as crianças mais novas são as mais afetadas, não só ao nível emocional, como também ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Para concluir e após a reflexão sobre estes dois momentos marcantes (fecho generalizado das escolas e a reabertura das mesmas), apresentamos algumas propostas que pressupõem uma mudança no sistema educativo, tendo como objetivo questionar e refletir sobre o paradigma da educação. Seremos capazes de mudar?

---

## 2 Fecho generalizado das escolas

A pandemia de COVID-19 desencadeou uma instabilidade social e económica tornando-se responsável por inúmeros fenómenos à escala mundial. Destes, interessa-nos salientar aquele que será analisado primeiramente neste artigo: o fecho generalizado das escolas. Este acontecimento representa um risco significativo para o direito universal à educação, uma vez que todas as crianças que o exerciam viram-se obrigadas a encontrar outras formas para acederem à educação formal. Dado que o acesso às mesmas não é igualitário, podemos afirmar que a ausência do ensino presencial veio agravar as desigualdades já existentes na nossa sociedade.

Segundo a UNESCO (2020), verificou-se um aumento da exclusão durante a pandemia estimando-se que cerca de 40% dos países mais pobres do mundo não apoiaram os alunos desfavorecidos durante o período em que as escolas permaneceram fechadas. Torna-se então evidente a necessidade de colmatar estas desigualdade em período de pandemia assim como, de forma contínua, no futuro. Deste modo estamos a garantir uma educação de qualidade e acessível a todos. Tal como afirma a diretora-geral da UNESCO (2020): “Repensar o futuro da educação é ainda mais importante após a pandemia de COVID-19, que destacou e ampliou ainda mais as desigualdades. A inação prejudicará o

progresso das sociedades”.

Se incidirmos mais especificamente sobre as desigualdades que o fecho generalizado das escolas evidenciou, deparamo-nos com questões e problemas em todos os intervenientes que fazem parte da comunidade educativa: professores, alunos e famílias.

## **2.1 Impacto nos professores**

Desde o início da pandemia que a classe docente tem sido posta à prova. Apesar dos professores estarem munidos de conhecimento, práticas e metodologias de ensino-aprendizagem, estas competências não são suficientes para um ensino via online e, por esta razão, estes foram obrigados a reinventar-se. Segundo Gonçalves e Nogueira (2020, p. 97), com a transição do ensino presencial para o ensino à distância, os docentes foram convidados a lecionar em ambientes de aprendizagem e ensino totalmente novos. Para muitos, com contornos totalmente digitais, onde a proximidade só é possível a partir de meios digitais síncronos e assíncronos. Esta transição veio desafiar o exercício profissional em todas as etapas da intervenção educativa.

Com esta mudança, torna-se imperativo a formação dos professores na área digital, para dar continuidade ao processo educativo e para que, acima de tudo, seja garantida a qualidade e a igualdade no exercício do mesmo. A classe docente deve possuir a mesma formação de base no que diz respeito às competências para lecionar à distância, tal como acontece no ensino presencial. Ao procedermos desta forma, estamos a contribuir para a igualdade de oportunidades entre todos os professores.

Para além do investimento na formação de professores, é igualmente necessário disponibilizar recursos tecnológicos aos mesmos. Com o teletrabalho, os docentes viram-se obrigados a utilizar a internet e eletricidade de suas casas, assim como computadores e telemóveis pessoais.

De acordo com o inquérito que a Federação Nacional dos Professores (FENPROF, 2021) realizou aos docentes da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário, 96% dos docentes estiveram a trabalhar em casa e a quase totalidade (95%) usou o seu próprio equipamento.

O recurso ao telemóvel pessoal deve-se à facilidade e rapidez no acompanhamento dos alunos, não só ao longo da realização das aulas assíncronas como também, na comunicação de imprevistos ou falta de meios no acesso às aulas síncronas. Este dispositivo veio auxiliar e apoiar as crianças no processo educativo visto que é a forma mais simples de manter uma estreita relação entre professor-aluno e aluno-professor. Contudo, esta relação sofreu alterações na passagem do ensino presencial para o ensino à distância, provocando consequências no desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com Lopes e Santos Silva (2010), as relações professor-aluno têm elevada influência no sucesso dos alunos. Quanto melhores forem as relações professor-aluno, melhores serão os resultados da aprendizagem. Por outras palavras, podemos afirmar que a qualidade do ambiente da sala de aula é essencial no progresso escolar das crianças. Desta forma, o professor deve conhecer as características e necessidades de cada elemento do grupo e garantir relações de confiança, cumplicidade e bem-estar. Para que assim aconteça, as trocas de informações, conhecimentos e experiências diárias são fulcrais.

As aulas à distância vieram dificultar as interações entre professor-aluno, verificando-se um impacto negativo na educação. De acordo com o relatório *Youth and COVID-19: impacts on jobs, education, rights and mental well-being* (ILO, 2020), 65% dos jovens afirmam ter aprendido menos desde o início da pandemia, devido à transição da sala de aula para as aulas online durante o confinamento.

O impacto deste afastamento é ainda maior quando falamos da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, visto que

as crianças menores necessitam de um contacto mais próximo com os seus professores e de vivências ricas e fisicamente reais.

Numa outra perspetiva, é importante referir a dificuldade que os professores que possuem filhos menores de idade têm em apoiá-los, ao mesmo tempo que realizam as suas próprias tarefas enquanto docentes. Segundo André Pestana, Coordenador Nacional do Sindicato do Todos os Professores, dar aulas com crianças em casa a pedir ajuda ou mesmo a chorar é complexo. “Os professores estão desesperados e vários já disseram ao sindicato que estão dispostos a ter um corte no salário para poderem acompanhar os filhos ou que vão submeter baixa médica porque já não aguentam mais” (PROFESSORES..., 2021).

## **2.2 Impacto nos alunos**

Tal como os professores, os alunos viram-se obrigados a desenvolver habilidades e competências essenciais a uma escola virtual. Apesar de terem nascido na era digital e contactarem diariamente com as tecnologias, tiveram de aprender rapidamente a utilizar as ferramentas facilitadoras do ensino à distância, como por exemplo: zoom, google classroom, skype, microsoft teams, entre outros.

A escola e, mais especificamente os professores, tiveram de assumir a responsabilidade de ajudar os seus alunos na formação digital. Esta aprendizagem foi feita à distância e muitas vezes com recursos próprios. Os docentes disponibilizaram o seu tempo a ensinar competências que, na maior parte dos casos, não fazem parte da sua formação de base.

No caso das crianças mais novas, esta transição desencadeou inúmeras mudanças nas rotinas diárias e nos papéis que cada elemento da família desenrola no lar. Se refletirmos sobre a dinâmica de um aluno que frequente o ensino pré-escolar ou o 1º Ciclo do Ensino Básico, chegamos à conclusão de que ele não é capaz de manipular o computador e entrar numa aula online auto-

nomamente. Desta forma, os familiares necessitam disponibilizar o seu tempo para colocar a criança online e, em alguns casos, ficar a seu lado a desempenhar o papel de professor, terapeuta ou mesmo de psicólogo.

O mesmo acontece com os alunos mais velhos. Apesar de não necessitarem do adulto para acederem às plataformas de ensino online, é notória a falta de autonomia, organização e responsabilidade face às tarefas exigidas. Como os professores não estão constantemente presentes e a supervisionar os comportamentos dos jovens, estes tendem a negligenciar a sua aprendizagem. Segundo Agante (2020),

Os alunos que não tinham uma autonomia estabelecida necessitam que os seus pais controlassem os horários das aulas e os mandassem sentar às horas estipuladas. Este período veio mostrar como o nosso sistema de ensino assenta no modelo de avaliação, e como condiciona todo o ensino para isso. Por isso, sem autonomia, caso não houvesse avaliação os alunos não tinham motivação para estudar as matérias lecionadas.

Para além da falta de autonomia, os alunos carecem de recursos tecnológicos. A ligação à internet, computadores e custos de eletricidade passam a ser da responsabilidade das famílias. No entanto, esta necessidade não é suprida em todos os lares devido à falta de possibilidades económicas, sociais ou de condicionantes geográficas. No início da pandemia (abril de 2020),

Cerca de 826 milhões de alunos fora das salas de aula não têm acesso a um computador em casa. O número corresponde à metade do total de alunos nessa situação. De acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura, Unesco, quase 706 milhões não têm ligação doméstica de internet (METADE..., 2020).

A falta de acesso a estes recursos veio agravar ainda mais o isolamento social. O fecho generalizado das escolas criou um dis-



tanciamento significativo não só na relação entre professor-aluno como também, na relação entre o aluno com os seus pares.

O computador e o telemóvel ajudam a colmatar esta separação física. No entanto, não substituem de todo as interações sociais físicas. Esta realidade traz inúmeras consequências para o estado emocional dos alunos, afetando o seu rendimento escolar.

Para terminar, a falta de conhecimento, apoios e recursos tecnológicos origina instabilidade e insegurança levando muitas vezes ao abandono escolar: “Quanto mais tempo as escolas ficarem fechadas, maior o impacto no futuro das crianças e dos jovens. 24 milhões de crianças e jovens estão em risco de abandono escolar” (CRINU, 2021).

### **2.3 Impacto nas famílias**

O impacto nas famílias do fecho generalizado das escolas tem vindo a ser refletido ao longo deste artigo: a responsabilização sobre os custos dos recursos tecnológicos essenciais ao ensino virtual e a necessidade de acompanhamento das crianças ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Para além destes dois aspetos, podemos ainda refletir sobre as emoções das famílias e possíveis benefícios desta transição para as mesmas. Segundo Selwyn; Banaji; Hadjithoma-Garstka; Clark (2011), the “feelings of parents towards remote learning are mixed. Some parents feel more connected to their child’s schoolwork while others see this as an additional burden”. Esta dicotomia deve-se muitas vezes à falta de disponibilidade e conhecimentos que as famílias têm. Enquanto algumas escutam, ajudam e acompanham as crianças nas aulas virtuais, outras não conseguem fornecer esse apoio. “Os pais foram também apanhados de surpresa por esta

realidade e tiveram em simultâneo de gerir a sua vida profissional, seja em tele-trabalho, seja em lay-off, ou continuando a trabalhar fora de casa, mas tendo agora os filhos em casa, com aulas à distância” (AGANTE, 2020).

Apesar das realidades familiares variarem bastante, as crianças que são apoiadas pelos adultos ao longo do ensino à distância têm melhor rendimento escolar. “Parent support has demonstrated significant contributions to the success of learners in a virtual learning environment” (GARBE; OGURLU; LOGAN; COOK, 2020).

Contudo, a presença contínua e a participação por vezes excessiva por parte da família nas aulas virtuais, acaba por prejudicar o desempenho e desenvolvimento dos alunos. Segundo Agante (2020), “agora, com a sala de aula no computador, alguns pais ficavam sentados ao lado dos seus filhos a acompanhar as aulas, segredando as respostas aos filhos, para que estes se “saíssem bem” nas perguntas dos professores”.

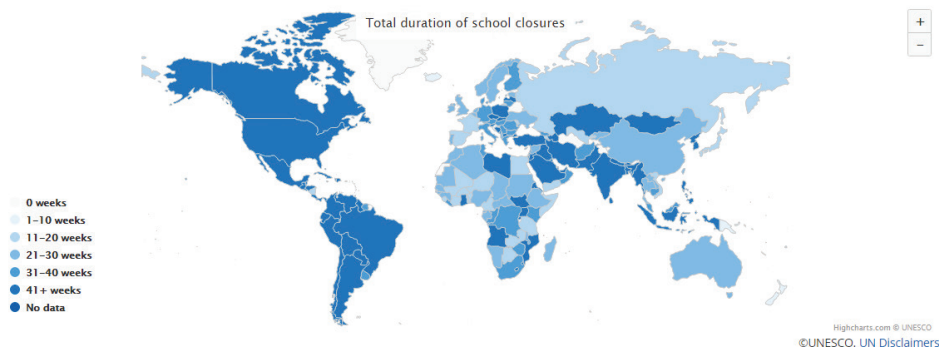
Após a reflexão sobre os impactos que o fecho generalizado das escolas originou, iremos analisar os reajustes que as escolas fizeram para receber os seus alunos em plena pandemia de COVID-19.

---

## 3 Reabertura das escolas em período de pandemia

Os estabelecimentos de ensino de quase todos os países do mundo, viram-se obrigados a fechar, devido ao avanço repentino da pandemia de COVID-19. Como podemos observar na figura que se segue, alguns países fecharam as suas escolas por poucas semanas, enquanto outros mantiveram as suas instituições encerradas por um período mais extenso.

Figura 1 – Duração Total do Encerramento das Escolas (UNESCO, 2021)



Embora a duração do fecho das escolas tenha variado entre países, todas elas necessitaram de reajustar as suas interações, modificar rotinas, adaptar espaços e adquirir materiais/equipamentos novos, tendo em vista a sua reabertura.

Em Portugal, as creches e os jardins de infância estiveram encerrados, durante a primeira e terceira vagas da pandemia de COVID-19, por um período médio de dois meses.

Tabela 2 – Duração do Encerramento das Creches e Jardins de Infância em Portugal

	<b>Encerramento nº1</b>	<b>Enceramento nº2</b>
<b>Creches</b>	12 de março a 18 de maio de 2020	22 de janeiro a 15 de março de 2021
<b>Jardins de infância</b>	12 de março a 1 de junho de 2020	22 de janeiro a 15 de março de 2021

Naturalmente, foi antes da primeira reabertura (18 de maio de 2020), que as escolas tiveram de alterar todas as suas dinâmicas, visto que no segundo encerramento replicaram-se apenas as medidas do primeiro.

Para tal, e tendo por base as recomendações da OMS, a Direção Geral da Saúde (DGS) de Portugal elaborou um conjunto de orientações para a reabertura das creches. Este documento (DGS, 2020) foi contestado pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) afirmando que continha medidas

“profundamente desadequadas”.

Manter uma distância física de dois metros entre cada criança e impedir que possam interagir entre si, evitar o toque em superfícies, dispor mesas em linha ou crianças colocadas de costas umas para as outras, evitar a partilha de brinquedos e outros objetos, ter adultos de referência (educadoras e auxiliares), com os quais as crianças mantêm vínculos profundos, a usar máscaras, são medidas reveladoras de um desconhecimento sobre a realidade do trabalho educativo em creche e sobre o desenvolvimento das crianças com menos de três anos (EDUCADORES..., 2020).

Independentemente das críticas ao documento, este não sofreu alterações. Desta forma, as escolas tiveram de repensar os espaços, os materiais, o pessoal docente e não docente e ainda os horários de acordo com as características e especificidades de cada instituição de ensino. As medidas apresentadas aplicam-se igualmente aos jardins de infância.

Se particularizarmos e refletirmos sobre o funcionamento de uma escola situada na cidade do Porto, conseguimos compreender de forma eficaz de que modo estas medidas afetaram o dia-a-dia de todos os membros da comunidade educativa.

### **3.1 Interações**

Antes da pandemia de COVID-19, as crianças e respetivas famílias circulavam livremente pelas instalações da escola. Cruzavam-se e conversavam nos corredores, com os professores, funcionários, colegas e pais de outras crianças. Tinham também a oportunidade de deixar os seus filhos à porta das salas, tendo ainda a possibilidade de ir ao bar da escola.

No entanto, todas estas rotinas se perderam com a chegada da pandemia. Na entrada da escola é formada uma fila composta por elementos da comunidade escolar com o objetivo de lhes ser

medida a temperatura corporal através de um termómetro digital de infravermelhos. Seguidamente, são desinfetadas as mãos com álcool gel e, no tapete duplo que contém líquido desinfetante, é higienizado o calçado.

As crianças mais velhas entram na escola sozinhas e com a máscara colocada na face (uso obrigatório a partir dos 10 anos) enquanto as mais novas continuam a ser acompanhadas por apenas um familiar. Este acompanhante necessita realizar os mesmos procedimentos de desinfeção descritos anteriormente. A criança é deixada à porta da sala de acolhimento com os adultos responsáveis pela sua “bolha”.

O conceito de “bolha” consiste num grupo de crianças que realiza acções ao mesmo tempo e num determinado espaço. Este grupo está apartado de outros grupos que também estão construídos em bolhas, ou seja, os elementos da *bolha A* não interagem com os da *bolha B*. O horário e as áreas a ocupar por cada bolha estão definidas previamente e irão ser descritas no seguimento deste artigo. O objetivo é minimizar o risco de contágio e conseguir manter a escola aberta o máximo de tempo possível.

Com todas estas alterações na rotina escolar, o momento da chegada verifica-se agitado e de alguma ansiedade. As famílias não têm a possibilidade de interagir com os elementos que fazem parte da comunidade educativa, tornando o *espaço escola* mais pobre e menos significativo, visto que a troca de experiências e conhecimentos entre a escola - família - comunidade se torna quase inexistente.

Aprofundar a relação escola – família - comunidade significa construir pontes entre culturas – a cultura escolar e a(s) cultura(s) local(ais) – assim como desenvolver formas de participação direta e ativa por parte de todos os implicados. Pode constituir uma forma de articular democracia representativa com democracia participativa (GERVILLA, 2008, p. 39).

Para além desta ausência de interações sociais, verificam-se despedidas rápidas e distantes. Os mais velhos vêem-se obrigados a dizer o “adeus” antes de colocarem um pé dentro da escola. E os mais novos, apesar de serem acompanhados por um familiar, sentem-se pressionados pela fila de outros pais que se forma nas suas costas. Esta pressão, acompanhada pelo distanciamento e o uso de máscara obrigatória, tornam o momento da despedida fugaz e frio.

A separação entre o cuidador e a criança pode desencadear diversas sensações, visto que “desde mais ou menos os oito meses, a maioria das crianças demonstra ansiedade quando uma pessoa estranha ocupa o lugar de seu pai ou de sua mãe” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 64). Devido às medidas de proteção criadas para combater a pandemia, este sentimento pode vir a ser agravado já que “(...) para a criança que ainda é nova demais para ter um conceito de tempo, uma separação que é considerada curta, do ponto de vista dos adultos, pode fazê-la sentir o mesmo que perder uma pessoa amada para sempre” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 64).

### **3.2 Espaços**

No início de cada ano letivo, os diretores das escolas definem os espaços que cada turma irá ocupar durante aquele ano: área de acolhimento, salas de atividades, casas de banho, refeitório, pátio para recreio e ginásio para atividades físico-motoras. Todos estes locais, apesar de estarem destinados às diferentes turmas, podem ser igualmente ocupados por qualquer elemento da comunidade educativa.

No entanto, esta organização sofreu alterações desde o início da pandemia. Para evitar o cruzamento entre grupos de crianças e manter o conceito de bolha anteriormente descrito, as escolas tiveram de gerir os espaços de uma outra forma.

Tendo em conta que as dimensões que cada escola dispõe são muito diversas, cabe a cada instituição adaptar as medidas de proteção contra o COVID-19 à sua própria realidade. Se utilizarmos o exemplo que temos vindo a expor ao longo deste artigo, constatamos que a escola, para além de separar cada um dos ciclos do sistema de ensino (educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e secundário), segrega também as diferentes turmas.

No caso da educação pré-escolar, os grupos de 3, 4 e 5 anos ocupam diferentes áreas ao longo da sua rotina diária:

- A sala de acolhimento está dividida em três através de umas linhas assinaladas no chão. Estas definem as áreas destinadas a cada bolha;
- A sala de atividades e as casas de banho são exclusivas de cada bolha;
- O refeitório, o pátio para recreio e o ginásio são os mesmos, embora sejam utilizados em horários distintos;
- O chão dos corredores de toda a escola está assinalado com setas que orientam a circulação das pessoas, de forma a evitar o cruzamento entre as mesmas.

Quando as escolas não têm a possibilidade de dar exclusividade aos espaços, é necessário organizar e ajustar todos os horários ou alargar as bolhas (exemplo: as salas dos 3, 4 e 5 anos formam uma só bolha). A limpeza e higienização ocupa uma posição de extrema importância na troca de bolhas. Estas ações irão ser exploradas no decorrer deste artigo.

Esta segregação prejudica os alunos visto que contribui para o isolamento, diminuição de interações e partilha de experiências entre crianças de diferentes idades. O facto de cada grupo contactar apenas com elementos da sua faixa-etária, reduz a possibilidade de alargar os seus conhecimentos e aprendizagens pois é através das interações sociais que as crianças constroem a sua identidade e perceção do mundo que a rodeia.

Os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem

e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio (FOLQUE, 2014, p. 97).

Para além da organização de todos os espaços anteriormente descritos, é necessário acrescentar um extra – a sala de isolamento. Quando uma criança apresenta sintomas da doença, é fundamental isolá-la numa sala enquanto aguarda a chegada dos encarregados de educação. Esta deve estar munida de materiais de proteção e recursos para o bem-estar da criança.

### **3.3 Rotinas**

Tal como já foi referido anteriormente, cada escola deve adaptar as diretrizes recomendadas pela DGS às características de cada instituição. Tanto os espaços como a definição de tempos devem ser organizados de forma a evitar o contacto entre bolhas:

- Os horários de entrada foram alterados para evitar uma aglomeração de pessoas à chegada, já que o processo de desinfeção e medição de temperatura ocupa mais tempo do que uma entrada direta;
- Como não é possível arranjar um pátio para recreio de uso exclusivo a cada uma das bolhas, foram definidos horários diferentes para a sua utilização;
- O mesmo acontece com o refeitório e o ginásio para atividades físico-motoras. Os horários de almoço e das aulas de educação física foram desfasados, para ser possível realizar as respetivas ações e se de seguida se proceder à higienização dos espaços e materiais.

Devido à pandemia de COVID-19, os educadores e professores tiveram de readaptar as suas rotinas. Este cuidado é bastante importante porque as crianças com uma rotina estável conseguem prever as ações futuras, reduzindo os sentimentos de insegurança e aumentar a sua autonomia. A rotina diária “oferece um enqua-



dramamento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (HOHMANN; WEIKART, 2011, p. 224).

### **3.4 Materiais**

Para evitar a propagação do vírus as escolas tiveram de adquirir inúmeros materiais de uso diário assim como abolir outros:

- Máscaras para o pessoal docente e não docente;
- Álcool gel e produtos de limpeza específicos para a higienização de materiais, chão e superfícies;
- Dispensadores de álcool gel;
- Tapetes duplos para impregnar com líquido desinfetante;
- Acrílicos para as mesas do refeitório e bar. Estes permitem ter uma barreira física, reduzindo o contacto entre pessoas;
- Termómetros digitais de infravermelhos;
- Retirar das salas de atividades objetos que não possam ser lavados diariamente: tapetes, tapetes de esponja, fantoches, roupas de fantasia, jogos de papel, mochilas / lancheiras (substituídas por sacos de plástico ou mochilas de plástico), objetos de pano, entre outros.
- Não é permitido trazer brinquedos de casa nem bolos de aniversário;

A compra de todos estes materiais representa um custo acrescido no orçamento das escolas definido no início do ano letivo. A implementação e a restrição de alguns objetos de uso diário desencadeou ainda alterações nas rotinas e prejudicou alguns momentos de interação significativos.

O uso de máscara obrigatória para o pessoal docente, não docente e familiares, implica que as crianças não consigam visualizar a totalidade das expressões faciais e, por consequência, perceber as suas emoções.

A maioria dos desenvolvimentistas pensa que a qualidade do dar-e-receber emocional nas interações entre um bebé e seus

cuidadores é importante para a capacidade da criança de controlar emoções como raiva e frustração em anos posteriores (BOYD; BEE, 2003, p. 175).

A gestão das emoções da criança torna-se mais difícil, aumentando o grau de ansiedade no período em que permanece na escola.

Para além das emoções, o uso constante da máscara de proteção condiciona o desenvolvimento da linguagem das crianças, afetando, posteriormente, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Desde o nascimento que o bebé contacta e desenvolve a linguagem através das interações e dos estímulos do ambiente que o rodeia. Aos poucos, a criança começa a conhecer os códigos que constituem a sua língua e aplica-os lentamente no seu quotidiano. Desta forma, a escola assume um papel fundamental no aperfeiçoamento da oralidade das crianças. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

Uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante. Isso significa que o professor deve ampliar as condições da criança de manter-se no próprio texto falado. Para tanto, deve escutar a fala da criança, deixando-se envolver por ela, ressignificando-a e resgatando-a sempre que necessário (BRASIL, 1998, p. 135).

Os educadores devem estar disponíveis e atentos à linguagem oral dos seus alunos e desenvolver atividades específicas que trabalhem a consciência fonológica. Segundo Sim-Sim (1998, p. 225), “em contraste com as atividades de falar e de ouvir falar, a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado”.

O uso da máscara veio prejudicar todo o processo referido por Sim-Sim: o som expelido pelo orador através da barreira de

proteção é mais abafado e as crianças não conseguem visualizar os movimentos dos lábios e da língua. Estes são aspetos importantes para o desenvolvimento de competências metalinguísticas essenciais na alfabetização.

Relativamente à impossibilidade de os alunos trazerem brinquedos para a escola, é importante refletir sobre a necessidade que as crianças mais novas têm em possuir um objeto de transição. Para Rodrigues (2009), o objeto de transição tem como função proteger e acalmar a criança transmitindo-lhe um sentimento de segurança e conforto.

Ao privarmos a criança de trazer este objeto especial para a escola, estamos a prejudicar a adaptação da mesma à instituição e a causar um desconforto e insegurança desnecessários.

Para terminar, o uso de acrílicos nas mesas de refeição prejudica a interação entre crianças, visto que a barreira física do objeto não permite o diálogo entre as mesmas. Esta medida de prevenção torna momentos que eram ricos de partilha em episódios individuais e solitários.

### **3.5 Higiene**

No período pré-pandemia, os espaços das escolas eram limpos ao final do dia, com a exceção das casas de banho que eram higienizadas várias vezes ao dia.

Com a chegada do vírus, a DGS recomenda que os espaços sejam limpos três vezes ao dia, bem como os brinquedos das salas de atividades. Esta dinâmica exige que as escolas possuam pessoal não docente suficiente para proceder a estas tarefas e que os tempos destinados à limpeza não interfiram com as rotinas das crianças.

Para além desta regularidade na higienização dos espaços e objetos, acrescentamos a necessidade de limpar as áreas aquando da troca de bolhas. Como já referimos anteriormente, quando as escolas não têm a possibilidade de dar exclusividade a todos os

espaços, a organização dos horários torna-se imperativa. Como tal, entre a saída da *bolha A* e a entrada da *bolha B*, é necessário proceder a uma higienização rigorosa para que as bolhas sejam mantidas em segurança.

---

## Considerações finais

A pandemia de COVID-19 pôs à prova tudo e todos, independentemente da localização geográfica, estatuto social ou situação económica e financeira. Evidenciou desigualdades já existentes e lançou inúmeros desafios a todos os setores.

No que diz respeito ao setor da educação, foram muitas as mudanças no paradigma educativo, não só durante o período de ensino à distância, como também no retorno ao ensino presencial. O impacto desta transição deu origem à reflexão e à tomada de consciência sobre a importância de “tornar os sistemas educacionais mais justos, inclusivos e resilientes” (UNESCO, 2020).

Para que tal transformação ocorra é imprescindível refletir sobre possíveis soluções para mitigar ou eliminar os impactos mencionados ao longo do artigo sobre o fecho e reabertura das escolas.

Relativamente aos professores, é necessário incluir a formação tecnológica nos planos de estudo das universidades e escolas superiores de educação. O currículo não só deve incluir questões mais funcionais e práticas sobre o uso dos recursos tecnológicos, como deve explorar as didáticas sobre a aplicabilidade dos mesmos em contexto sala de aula. Só assim é possível garantir a igualdade na formação de base dos professores, assegurando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Este investimento na formação deve ser igualmente aplicado aos alunos, visto que também eles necessitam conhecer e dominar as tecnologias de informação e comunicação. Tal conhecimento será útil no ensino à distância, na sala de aula, assumindo que

os professores tiram partido destes valiosos recursos e na vida futura enquanto trabalhadores inseridos numa sociedade cada vez mais tecnológica.

Para dar continuidade a este processo torna-se essencial munir as escolas com recursos tecnológicos, disponibilizando material informático atualizado a professores e alunos. A presença destes recursos em ambiente escolar permite a docentes e discentes explorar as potencialidades educativas do mundo digital e aumentar as suas capacidades de uso e manipulação da tecnologia.

No que se refere aos alunos, concluímos que quanto maior for o domínio das crianças na área da tecnologia, menor será a sua dependência em relação aos adultos durante o processo de ensino à distância. Quando o aluno possui recursos tecnológicos próprios, acesso gratuito à internet e formação digital, o risco de abandono escolar é menor, visto que a criança é autónoma e capaz, tornando-se mais motivada para aprender.

De igual modo, aliviámos as famílias, já que se sentem menos pressionadas em suportar os custos associados ao ensino à distância e à necessidade de apoiar constantemente os filhos durante as aulas.

As soluções apresentadas estão interligadas e são dependentes entre si, o que aumenta exponencialmente a complexidade da mudança. Por si só, cada proposta aporta pouco valor, sendo necessário uma aposta gradual e consertada entre todas elas, para que exista uma verdadeira reestruturação do paradigma educacional.

Para além das sugestões anteriormente descritas, partilhamos um artigo divulgado pela UNESCO intitulado “Education and COVID-19: challenges and opportunities” (2020), onde são enumeradas outras propostas de melhoria e atualização do sistema educativo que vêm complementar o processo de transformação. É proposta a renovação e diminuição da carga dos currículos escolares, a valorização de aprendizagens significativas, a priorização do ensino ao ar livre, a promoção da autonomia das crianças e o

aprofundamento dos skills tecnológicos dos professores.

A primeira e segunda propostas estão de certa forma relacionadas. No início da pandemia foi extremamente difícil para as escolas definirem quais as prioridades relativas aos conteúdos curriculares a lecionar, visto que as desigualdades sociais, económicas e geográficas dos alunos eram muito díspares. Desta forma, houve a necessidade de simplificar e tornar os currículos mais leves e significativos para os alunos. O facto de as crianças desenvolverem competências e habilidades com aplicabilidade no seu quotidiano, potencia nos alunos um maior interesse e motivação no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando se trata do ensino à distância.

No entanto, não houve uniformidade e coerência em todo este processo, pois nem todas as escolas têm essa flexibilidade curricular. Deste modo, torna-se urgente renovar os currículos, colocando diretrizes e conteúdos claros e práticos. A UNESCO apresenta quatro aspetos a ter em conta na reformulação dos currículos: “(1) a competency-based logic; (2) a socioconstructivist perspective; (3) increased focus on learners; and (4) more emphasis on authentic learning situations. However, there is a significant disconnect between these prescribed curriculum and classroom reality” (UNESCO, 2020).

Quanto à priorização do ensino ao ar livre, podemos afirmar que esta proposta pode ser posta em prática de imediato, mesmo em período de pandemia. Está provado cientificamente que o risco de transmissão do vírus ao ar livre é mais baixo e os espaços abertos facilitam a conformidade com o distanciamento físico recomendado. De acordo com a UNESCO (2020), “Outside-the-classroom education is therefore an interesting possibility for facilitating space management and maximizing face-to-face educational activities, while at the same time keeping virus transmission risk to a minimum”.

A quarta proposta complementa a vertente anteriormente ana-

lisada relativa à autonomia tecnológica dos alunos. Para tornar as crianças mais independentes é necessário que estas criem e desenvolvam um plano de estudos. Para tal, é indispensável ensinar-lhes a definir os próprios objetivos a alcançar e a desenvolver uma atitude crítica face aos mesmos. Este processo implica que os professores possuam mais competências do que apenas transmitir matéria, ou seja, os docentes devem orientar o aluno a fazer as suas próprias escolhas contribuindo assim para o aumento da autonomia nos mesmos: “help students organize their work better, take more initiative, think more critically, and be more involved, responsible and accountable as well as make them more motivated (according to a Université Laval researcher)” (UNESCO, 2020).

Por último, apesar de já ter sido refletida anteriormente, a UNESCO destaca a necessidade de formar os professores no que diz respeito às competências tecnológicas.

While it is clearly necessary for teachers to embrace the various features offered by digital tools, such as audio, video, text, live sessions and interactive games, they also need to be trained in the basic principles of how to effectively use these tools for student engagement and learning (UNESCO, 2020).

Todas as soluções apresentadas têm como objetivo garantir o acesso igualitário a um ensino de qualidade, ensino esse que, mesmo face a contratempos como a presente pandemia, se deverá manter justo salvaguardando assim o direito à educação para todos.

Tendo por base estas propostas e assumindo que algumas delas se desviam do modelo tradicional de educação, verificamos que são poucas as instituições que, atualmente, as colocam em prática. As que o fazem, já as aplicavam no período pré-pandemia. Estas instituições são muitas vezes rotuladas como “escolas alternativas”. Nestes espaços de aprendizagem, a criança é vista como membro ativo e participativo no processo de ensino-aprendizagem. Ela

constrói o seu próprio conhecimento e o professor orienta e guia a evolução e progresso. Ao proceder desta forma, as aprendizagens passam a ser significativas para a criança, os currículos automaticamente passam a ser flexíveis e a autonomia e as habilidades tornam-se cada vez maiores e mais diversificadas.

A pandemia de COVID-19, apesar de ter causado instabilidade e incerteza no presente, veio proporcionar um momento único de possível transformação e inovação para o futuro. Somos agora obrigados a ver a escola de uma outra perspectiva e a reinventar metodologias e práticas diárias, para continuar a proporcionar aos alunos uma formação contínua, integral e plena.

Acreditamos que as experiências vividas durante este período de pandemia irão permitir corrigir lacunas do passado e reduzir, ao máximo, os impactos evidenciados ao longo deste artigo. A educação é um direito universal e como tal, devemos reunir todos os esforços para que esta seja justa, dando a todos as mesmas possibilidades; inclusiva, adaptando-se às necessidades de cada um; resiliente, formando crianças capazes de enfrentar, no futuro, problemas como o que vivemos hoje; e inovadora, criando soluções a desafios de um mundo em constante mudança.

---

## REFERÊNCIAS

AGANTE, Luísa. Efeitos da pandemia na educação, nas crianças e na escola. *In*: FACULDADE DE ECONOMIA DA UNIVERSIDADE DO PORTO, 2020. Disponível em: [https://sigarra.up.pt/fep/pt/noticias\\_geral.ver\\_noticia?p\\_nr=33149](https://sigarra.up.pt/fep/pt/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=33149). Acesso em: 17 maio 2021.

BOYD, Dennis; BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. Tradução Daniel Bueno, Plínio de Almeida Maciel. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, v.3, 1998.

CENTRO REGIONAL DE INFORMAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (CRINU). *Covid-19: um ano após o encerramento das escolas – Qual a situação atual?*.



2021. Disponível em: <https://unric.org/pt/covid-19-um-ano-apos-o-encerramento-das-escolas-qual-a-situacao-atual/>. Acesso em: 17 maio 2021.

CHAMPEAUX, Hugues; MANGIAVACCHI, Lucia; MARCHETTA, Francesca; PICCOLI, Luca. Learning at home: distance learning solutions and child development during the COVID-19 lockdown. *IZA DP*, Germany, n. 13819, 2020. Disponível em: <http://ftp.iza.org/dp13819.pdf>. Acesso em: 29 maio 2021.

DIREÇÃO GERAL DA SAÚDE. *Medidas de Prevenção e Controlo em Creches, Creches familiares e Ama*. 2020. Disponível em: <https://covid19.min-saude.pt/wp-content/uploads/2020/07/i026501.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

EDUCADORES de infância dizem que regras para reabertura de creches são “profundamente perturbadoras”. In: EXPRESSO. 2020. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/2020-05-10-Educadores-de-infancia-dizem-que-regras-para-reabertura-de-creches-sao-profundamente-perturbadoras>. Acesso em: 24 maio 2021.

FENPROF. *Inquérito promovido pela FENPROF confirma: Perante incapacidade do governo, valeram os professores para que alunos voltassem às aulas*. 2021. Disponível em: <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=708&doc=12910>. Acesso em: 24 de maio de 2021.

FOLQUE, Maria. *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

GARBE, A.; OGURLU, U.; LOGAN, N.; COOK, P. COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, v. 4, n. 3, p. 45-65, 2020. Disponível em: <https://www.ajqr.org/download/parents-experiences-with-remote-education-during-covid-19-school-closures-8471.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

GERVILLA, Ángles. *Familia y educación familiar: conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid: Narcea, 2008.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Tradução de Marlon Xavier. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONÇALVES, D. A. R.; NOGUEIRA, L. C. Reconfiguração da formação de professores em tempos excecionais – COVID-19. *Revista Practicum*, v. 5, n. 1, p. 95-105, 2020. ISSN: 2530 – 4550. DOI: 0.24310/RevPracticumrep.v5i1.9832.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). *Youth & COVID-19: Impacts jobs, education, rights and mental well-being*. 2020 Disponível em; [https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS\\_753026/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS_753026/lang--en/index.htm). Acesso em: 17 maio 2021.

LOPES, José; SANTOS SILVA, Helena. *O Professor faz diferença: na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel, 2010.

METADE dos alunos fora da escola não tem computador em casa. In: NAÇÕES UNIDAS. *ONU News*. 21 abr. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/>

story/2020/04/1711192. Acesso em: 20 maio 2021.

PROFESSORES com filhos pequenos com dificuldade em dar aulas “online”. In: EXPRESSO. 2021. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/2021-02-05-Professores-com-filhos-pequenos-com-dificuldade-em-dar-aulas-online>. Acesso em: 18 maio 2021.

RODRIGUES, I. *Ser Educador de Infância na Creche – Entre os discursos e as práticas (Um estudo multicaseos)*. 2009. Tese (Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação de Infância) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, 2009.

SELWYN, N.; BANAJI, S.; HADJITHOMA-GARSTKA, C.; CLARK, W. Providing a platform for parents? Exploring the nature of parental engagement with school learning platforms. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 27, n. 4, p. 314-323, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00428.x>. Acesso em: 2 jun. 2021.

SIM-SIM, Inês. *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

UNESCO. *Education and COVID-19: challenges and opportunities*. 2020. Disponível em: <https://en.ccunesco.ca/idealab/education-and-covid-19-challenges-and-opportunities-> Acesso em: 7 jun. 2021.

UNESCO. *Education: From disruption to recovery*. 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>. Acesso em: 26 maio 2021.

UNESCO. UNESCO mostra que 40% dos países mais pobres não apoiam os estudantes em situação de risco durante a crise da COVID-19 e pede por inclusão na educação. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-mostra-que-40-dos-paises-pobres-nao-apoiam-os-estudantes-em-situacao-risco-durante-crise>. Acesso em: 30 maio 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Origin of SARS-COV2*. 2020. Disponível em: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332197/WHO-2019-nCoV-FAQ-Virus\\_origin-2020.1-eng.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332197/WHO-2019-nCoV-FAQ-Virus_origin-2020.1-eng.pdf). Acesso em: 8 jun. 2021.

**Data de submissão:** 05 de agosto de 2021

**Data de aprovação:** 05 de outubro de 2021