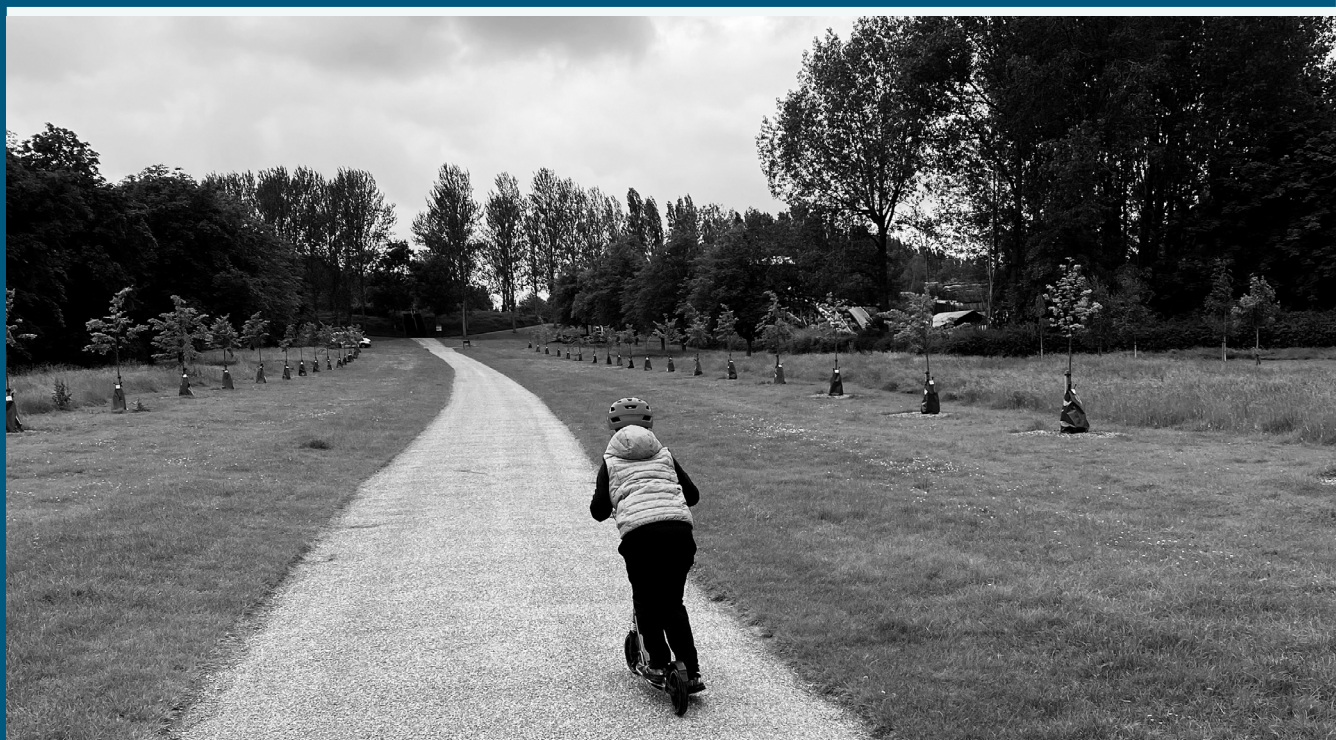


Impactos da COVID-19 em crianças e jovens e adaptações relacionadas na Educação, na Alimentação e no Lazer: Panoramas Nacionais e Internacional

PANEX-Youth WP2 Versão resumida



***PANEX-Youth* - Adaptações de jovens em comunidades vulneráveis para sobreviver e recuperar da Covid-19 e de restrições associadas**

Impactos da COVID-19 em crianças e jovens e adaptações relacionadas na Educação, na Alimentação e no Lazer: Panoramas Nacionais e Internacional

***PANEX-Youth* WP2 Versão resumida**

Autores: Lauren Andres (University College London), Paul Moawad (University College London), Peter Kraftl (University of Birmingham), Stuart Denoon Stevens (Nottingham Trent University), Lochner Marais (University of the Free State), Abraham Matamanda (University of the Free State), Luciana Bizzotto (Universidade de São Paulo), Leandro Giatti (Universidade de São Paulo), Leonardo Rafael Musumeci (Universidade de São Paulo), Laura de Seixas Benini (Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo), Fernanda Muller Ramaglia (Universidade Federal do ABC) e Sabrina Oliveira Santos (Universidade Federal do ABC).

Como citar:

Andres, L., Moawad, P., Kraftl, P., Denoon-Stevens, S., Marais, L., Matamanda, A., Bizzotto, L., Giatti, L.; Musumeci, L.; Benini, L.; Ramaglia, F.; Santos, S.. (2023), Impactos da COVID-19 em crianças e jovens e adaptações relacionadas na Educação, na Alimentação e no Lazer: Panoramas Nacionais e Internacional. PANEX-Youth WP2 - Versão Resumida, Brasil; <https://panexyouth.com/>

Contato: Professor Leandro Luiz Giatti, Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo: lgiatti@usp.br.

Créditos das fotos: Todas as fotos utilizadas neste relatório foram tiradas por membros da equipe PANEX-Youth no Reino Unido, África do Sul e Brasil.

Resumo Executivo e Recomendações

Este relatório apresenta os principais resultados da primeira etapa da pesquisa do PANEX-YOUTH. Ele fornece um resumo do exercício de mapeamento global e nacional realizado pela equipe por meio de pesquisa documental. Uma versão mais abrangente deste relatório, com análises mais detalhadas de cada país, está disponível como um complemento a esta visão geral (Andres et al., 2023). Esta versão foi traduzida do original em inglês, que encontra-se disponível em <https://PANEXyouth.com/>.

O documento foi elaborado com base em uma extensa análise de relatórios e da literatura sobre como a COVID-19 afetou crianças e jovens e, especificamente, seu acesso à educação, à alimentação, ao brincar e ao lazer. Situando a pandemia em termos de respostas a trajetórias dependentes e a impactos interseccionais sobre os jovens, o relatório fornece achados sobre o contexto pré-pandêmico para situar as diferentes políticas e respostas específicas à COVID-19. O foco está nos jovens e, em especial, naqueles que vivem em domicílios de baixa renda. O documento também destaca vários tipos de adaptações, enfrentamento e resiliência que surgiram de uma falha geral dos governos nacionais e locais em atender às necessidades dos jovens vulneráveis durante a pandemia.

Este relatório inclui cinco recomendações iniciais importantes. Essas são recomendações preliminares, com foco principalmente na pandemia e possibilidades de preparação para crises futuras semelhantes. Essas recomendações serão mais bem elaboradas nas próximas etapas de nossa pesquisa e, o que é mais importante, as recomendações finais serão elaboradas em conjunto diretamente com os jovens.

Recomendação 1: Não estar em risco é um risco.

As crianças e os jovens foram ignorados nas principais medidas políticas, pois corriam menos risco dos efeitos clínicos diretos da COVID-19 (vistos mais como transmissores do que como receptores do vírus). Isso terá implicações de longo prazo para a saúde dessa faixa etária, que precisam ser imediatamente

levadas em conta e mitigadas. As crianças e os jovens precisam estar na vanguarda das mudanças políticas desde agora. Eles também precisam estar no centro dos esforços de preparação para pandemias e dos processos políticos de garantia de direitos em contextos de crises atuais e futuras.

Recomendação 2: Ouvir as vozes de crianças e jovens.

A pandemia destacou o papel esmagador das cargas interseccionais e das trajetórias dependentes no aumento das vulnerabilidades de crianças e jovens e de suas famílias¹. É preciso dar prioridade e atenção absolutas às vozes e às experiências ocultas dos jovens e, em especial, daqueles que vivem em domicílios de baixa renda, combatendo as graves desigualdades socioeconômicas associadas às respostas à pandemia e às crises.

Recomendação 3: Escolas como “hubs”.

As escolas e os professores têm desempenhado um papel fundamental antes, durante e depois da pandemia, como espaços para aprender, brincar, interagir socialmente, mas também como espaços de bem-estar e provisão de alimentos. O papel multissetorial das escolas como “hubs” de vida e de cuidados precisa ser reconhecido ainda mais por meio da coleta e do compartilhamento de exemplos de boas práticas nacionais e internacionais e de sua incorporação nas políticas educacionais nacionais, quando apropriado.

Recomendação 4: Brincar é um direito.

Brincar é um direito e é fundamental para o desenvolvimento e o exercício da cidadania de crianças e jovens. Ignorar a necessidade de crianças e jovens brincarem, se divertirem e interagirem socialmente é uma atitude excludente, adultocêntrica e fundamentalmente errada. As oportunidades para formas significativas e diversificadas de brincar, dentro das restrições da pandemia e da crise, devem ser incorporadas às políticas e orientações para a

¹ Entendemos a “trajetória-dependente” (tradução livre de “path-dependence”) e a interseccionalidade da seguinte forma. A trajetória-dependente refere-se aos pressupostos de que quaisquer eventos, processos e decisões que ocorrem no tempo presente são influenciados e condicionados por eventos, processos e decisões que ocorreram no passado. A trajetória-dependente envolve um processo de “bloquear” e “desbloquear” transformações e trajetórias de mudança com vários resultados. A interseccionalidade diz respeito às relações entre diferentes setores/componentes. Baseando-se nas teorias urbanas críticas e nas abordagens feministas das desigualdades e vulnerabilidades, a interseccionalidade também permite sublinhar que a idade, a migração e a etnia, a classe, a raça e o gênero constituem camadas interseccionais de desvantagem que foram exacerbadas com a COVID-19.

preparação para a pandemia e a garantia de direitos em contextos de crise.

Recomendação 5: Cuidado multissetorial para enfrentamento às disparidades.

A sobrevivência de crianças e jovens durante a pandemia se baseou principalmente nos esforços extraordinários e nas medidas tomadas por comunidades, indivíduos, professores, escolas e organizações sem fins lucrativos. Embora esses esforços sejam fundamentais para a resiliência cotidiana das comunidades, as pressões de financiamento e o cansaço da comunidade precisam ser reconhecidos prioritariamente na agenda governamental. Nesse caso, recomenda-se respostas mais estruturadas e sistêmicas às várias dimensões de risco das respostas locais e nacionais com base em uma avaliação rigorosa do que funcionou e do que falhou durante a pandemia.

Índice

Resumo Executivo e Recomendações	2
Introdução	5
1. Acesso à Educação	8
2. Acesso à Alimentação	12
3. Acesso ao Brincar/Lazer	15
Conclusão e Recomendações	18
Referências	20



Introdução

O PANEX-Youth é um projeto de pesquisa em larga escala (que durou de 2022 a 2024), cujos principais objetivos são entender como os jovens se adaptaram durante a pandemia da COVID-19 e avaliar o impacto mais amplo desses processos de adaptação na África do Sul, no Brasil e no Reino Unido (Inglaterra). O projeto foi financiado conjuntamente pelo ESRC (Economic and Social Research Council, Reino Unido), pela NRF (National Research Foundation, África do Sul) e pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Brasil - proc. n. 2021/07399-2), reunindo pesquisadores de cinco universidades: University College London (UCL) e University of Birmingham (UoB), no Reino Unido; University of the Free State (UFS) e University of Fort Hare, na África do Sul; e a Universidade de São Paulo (USP), no Brasil.

Ambições

O PANEX-Youth tem como objetivo entender como os jovens se adaptaram durante a pandemia da COVID-19 e avaliar o impacto mais amplo desses processos de adaptação. Para isso, adotamos uma abordagem denexo, concentrando-nos nas interconexões entre três elementos-chave da vida cotidiana de crianças e jovens que foram afetados pela pandemia: educação, alimentação e brincar/lazer. Esses elementos foram incorporados em uma compreensão mais ampla dos ambientes (lugares locais) e contextos domésticos/

familiares (composição familiar e vida privada) de crianças e jovens.

Os resultados da pesquisa visam apoiar a recuperação global e a resiliência de longo prazo das sociedades em um mundo pós-pandêmico. Para isso, usamos uma metodologia de pesquisa-ação para co-criar conhecimento com os jovens e as comunidades em que vivem, juntamente com agentes públicos, órgãos não governamentais e organizações sem fins lucrativos cujas ações se concentram nessa faixa etária. Os resultados dessa última etapa da pesquisa serão publicados em um relatório posterior.

Etapas da Pesquisa

Etapa 1 - Exercício de mapeamento global

Objetivo: mapear e desenvolver tipologias do impacto da pandemia no nexo alimentação/educação/brincar/lazer com foco nas vulnerabilidades dos jovens em todo o mundo.

Etapa 2: - Mapeamentos nacionais e regionais

Objetivo: situar e decifrar, em cada um dos três países e regiões (West Midlands/Birmingham, Reino Unido; Central RSA/Mangaung e Moqhaka, África do Sul; e Estado de São Paulo, Brasil), quais foram os principais impactos das políticas relacionadas à pandemia sobre o nexo alimentação, educação, brincar/lazer dos problemas enfrentados pelos jovens durante e após

a pandemia da Covid-19, quais políticas/programas/ iniciativas foram desenvolvidas e como o nível local é importante.

Etapas 3: Aprofundamento nas adaptações locais de jovens em domicílios de baixa renda

Objetivo: realizar uma análise aprofundada do estudo de caso em seis áreas de estudo de caso, em cada região de estudo de caso indicada acima, com foco em estratégias incrementais e inovadoras e no impacto dessas adaptações na sobrevivência e recuperação cotidianas.

Etapas 4: Co-criação de soluções em várias escalas para promover a recuperação e a resiliência dos jovens

Objetivo: Co-criar, com adultos e jovens que compõem os sujeitos de pesquisa, soluções que ajudarão os jovens vulneráveis a se recuperarem e a se prepararem na eventualidade de uma futura crise socioeconômica e de saúde grave, de acordo com o nexo entre alimentação, educação, brincar e lazer.

Sobre a pesquisa apresentada neste relatório

Este relatório apresenta e resume os principais resultados da primeira etapa de nossa pesquisa, nosso exercício de mapeamentos nacionais e global. Esse exercício foi realizado exclusivamente por meio de pesquisa documental.

A metodologia usada na realização dessa avaliação envolveu a busca e a análise de documentos disponíveis publicamente entre o período de junho de 2022 e abril de 2023. Os documentos foram obtidos de várias fontes: relatórios produzidos por sites do governo brasileiro (Ministério da Educação e Ministério da Saúde); bases de dados de institutos brasileiros de pesquisa, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Fundação João Pinheiro (FJP), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e relatórios do Conselho Nacional da Juventude; sites do governo do Reino Unido (por exemplo, Department for Digital, Culture, Media & Sport (DCMS), Department of Education (DfE), e Department of Health and Social Care (DHSC)); sites do Parlamento do Reino Unido; site do HM Treasury; publicações do Banco da Inglaterra, República da África do Sul; site do Statistics South Africa; dados do Instituto de Doenças Transmissíveis; e relatórios do Global Burden

of Disease, do Communicable Diseases of South Africa, e do RSA Government Gazette. Além disso, foram consultados artigos acadêmicos; comunicados à imprensa; relatórios multinacionais de ONGs (e.g. ONU, UNESCO, UN Habitat, UNICEF, WFP, UNDP); relatórios multinacionais de OIGs (FMI, OCDE, Banco Mundial, OECD); relatórios de grupos consultivos internacionais (por exemplo, KPMG), Think Tanks (por exemplo, The Brookings Institution); relatórios de fundações filantrópicas e sem fins lucrativos (por exemplo, Catholic Relief Services, Carnegie UK Trust, Child Poverty Action Group, The Edge Foundation, Sutton Trust, Plan International); ONGs (por exemplo, Youth Employment UK); relatórios colaborativos (por exemplo, The Youth Employment UK). Por exemplo, Youth Employment UK); e documentos de redes colaborativas (por exemplo, o Centro Nacional de Informação em Rede (NIC.br), o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), a Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o Grupo de Trabalho da Sociedade Civil sobre a Agenda 2030). Esses documentos foram consultados várias vezes durante o estudo.

"Os resultados da investigação têm como objetivo a recuperação global e a resiliência a longo prazo das sociedades num mundo pós-pandêmico."

A seguir, um exemplo dos termos de busca que foram usados, juntamente com “durante a COVID-19” no final de cada um: “técnicas de adaptação”, “exclusão digital”, “crianças vulneráveis e desfavorecidas”, “Free School Meals (FSM)”, “insegurança alimentar”, “atividades físicas e esportes”, “brincar e lazer”, “iniciativas comunitárias”, “escolas e professores”, “bancos de alimentos e instituições de caridade”, “impacto nas escolas de West Midlands”, “percepção e confiança dos jovens”, “políticas de *lockdown* do governo”, “governo e comunidades”, “governo e instituições de caridade”,

“financiamento”, “abordagens informais e formais”, “implicações socioeconômicas”, “coordenação de políticas”, “acessibilidade e mobilidade”, “aprendizagem remota e VLE”, “viagens ativas”, “emprego de jovens”, “inatividade econômica”, “desigualdades de aprendizagem”, “comportamento e bem-estar mental das crianças”, “famílias pobres”, “população BAME” (em referência às pessoas negras, asiáticas e de minorias étnicas), “espaço doméstico e aprendizagem”, “solidão e isolamento de crianças pequenas” e “brincadeiras criativas”. O total de documentos encontrados foi de 435, com 365 selecionados por sua relevância, dos quais 159 não foram mencionados aqui, restando 206 documentos usados neste relatório.

A equipe analisou extensivamente esses relatórios e a literatura com foco em nosso nexos. Identificamos os tipos de mecanismos de apoio liderados por comunidades ou por organizações sem fins lucrativos listados nesses relatórios e na literatura. Isso nos levou a analisar criticamente a correlação do impacto da pandemia da COVID-19 sobre a política e as condições de vida dos jovens em cada país e a situá-los internacionalmente.



1. Acesso à Educação

De 16/02/2020 a 30/04/2022, a **média global de fechamento de escolas foi de 142 dias totalmente fechadas e 151 dias parcialmente fechadas**. Uganda, por exemplo, fechou as escolas por 83 semanas (UNESCO, 2021b). Garantir a continuidade do aprendizado durante o fechamento das escolas tornou-se uma prioridade (bem como um desafio fundamental) para os governos de todo o mundo (ONU, 2020).

A mudança para o ensino remoto e o aumento do uso de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) foram observados globalmente. A limitação e a falta de conectividade em alguns países levaram a formatos variados de ensino à distância, como a dependência da televisão, a criação de programas de rádio e a priorização do aprendizado baseados no papel, por meio da distribuição de materiais impressos. O ensino à distância em países de alta renda envolveu até 85% dos jovens, caindo para menos de 50% em países de baixa renda (ONU, 2020). A maioria dos países de baixa renda relatou o uso de mídia de transmissão, TV (82%) e rádio (92%), predominantemente na África e na Ásia (ibid). Além disso, de acordo com a UNESCO (2021a), 94% dos países em todo o mundo usaram várias ferramentas on-line para entregar materiais educacionais e fornecer instruções e feedbacks, o que inclui meios básicos de comunicação (por exemplo, uso de SMS e chamadas telefônicas). Um quarto dos países pressionou para que os professores das escolas se envolvessem no ensino presencial por meio de visitas domiciliares; além disso, o modelo de “levar para casa em papel” surgiu como uma abordagem popular em

todos os países (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, OCDE, 2021).

Com a mudança para o ensino remoto, vários países tentaram distribuir dispositivos eletrônicos para garantir que os alunos de famílias menos favorecidas não fossem excluídos do ensino remoto. **Várias políticas foram introduzidas para tentar garantir que todas as crianças tivessem acesso ao aprendizado on-line.** Na Inglaterra, por exemplo, foi criado um esquema no verão de 2020 para distribuir 220.000 laptops para alunos necessitados e passes de internet de seis meses para alunos sem acesso consistente, seguido por outras “ondas” de fornecimento de equipamentos (um total de 1.313.449 milhões de dispositivos foram distribuídos) (UNICEF e Carnegie UK Trust, 2021). Contudo, tais iniciativas nem sempre foram bem sucedidas. Por exemplo, em São Paulo, Brasil, a rede municipal anunciou um programa de distribuição de tablets em 2020 para ensino remoto. No entanto, eles só começaram a ser distribuídos em 2021, um ano após o anúncio, em um padrão desigual e com várias limitações de acesso à Internet, vulnerabilidades de proteção de dados e limitações no uso de software (Rede NAI-FEUSP e Instituto Lidas, 2021).

No Leste Asiático e no Pacífico, na Europa e na Ásia Central e na América Latina e no Caribe (ALC), a maioria dos países usou exclusivamente a educação on-line, mesmo que combinada com a TV e o rádio para alcançar as áreas rurais e aquelas pessoas sem acesso à Internet (Vegas, 2020). No Oriente Médio e Norte da África (MENA), 28% dos países dependem de TV e rádio: um pouco menos de 40% recebem

educação somente on-line, enquanto 22% usavam uma combinação de opções on-line e de transmissão. No sul da Ásia, cerca de 40% dos países usaram transmissão (rádio ou TV e rádio), enquanto metade dos países usou uma combinação de oportunidades de aprendizado on-line e de transmissão. Por fim, na África Subsaariana, apenas 11% dos países implantaram o aprendizado exclusivamente on-line e apenas 23% usaram uma combinação de on-line e transmissão (ibid).

O fechamento de escolas levou a interrupções significativas no aprendizado dos alunos. No Brasil, mais de 40 semanas de aulas foram perdidas (UNESCO, 2021), o que também afetou o acesso dos alunos vulneráveis aos programas de alimentação escolar. O UNICEF (2023) estima que as crianças sul-africanas perderam cerca de 46% do tempo escolar durante esses dois anos. A pandemia também aumentou a evasão escolar no país. O total de crianças de 5 a 18 anos que não frequentam a escola aumentou de 260.000, em 2019, para quase 880.000, em 2020 (Stats SA, 2021) e há evidências que sugerem que a evasão escolar aumentou ao redor do mundo, inclusive no Reino Unido (embora seja difícil obter números precisos em muitos países) (UNICEF, 2023).

Os lockdowns tiveram impactos significativos na realização de exames e avaliações mais regulares. Globalmente, 28% dos países cancelaram exames no ensino médio inferior e 18% no ensino médio superior (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, OCDE, 2021). Nenhum país de baixa renda cancelou exames em nenhum dos níveis, mas os adiou. Os exames de fim de ano foram substituídos por avaliações contínuas ou formatos alternativos, como testes on-line para os exames finais (ONU, 2020). Na Inglaterra, por exemplo, novas escalas de classificação e algoritmos foram introduzidos nos sistemas de exames para GCSEs (*General Certificate of Secondary Education*, ou Certificado Geral do Ensino Secundário)/Níveis A e algumas escolas foram autorizadas a incluir a faixa etária de 10 a 12 anos para apoiar a preparação para GCSEs e Níveis A (Howard et al., 2020). No entanto, devido à prioridade de manter o aprendizado prévio sobre os materiais recém-ensinados, estudos mostraram que, em novembro de 2021, os alunos ingleses continuavam atrasados em matemática e inglês em pelo menos dois meses (Edge Foundation, 2021) e as lacunas persistiram até janeiro de 2022 em matemática, leitura, idiomas e educação física (Ofsted, 2022).

Todos os tipos e níveis de educação foram afetados. No entanto, é importante ressaltar que **os cursos profissionalizantes foram os que correram maior risco, dadas as dificuldades de oferecer habilidades práticas por meio do ensino à distância** (Stone, 2021). Esses impactos resultaram em consequências de longo prazo para a aquisição de conhecimentos práticos e no aumento dos níveis de evasão entre os alunos. Em alguns países, foi permitida mais flexibilidade na educação profissionalizante contínua e foram realizados exames remotos. Isso ficou evidente na Estônia, Finlândia, Letônia e Noruega (OECD, 2020). Entretanto, apesar desses ajustes, surgiram lacunas de habilidades técnicas com implicações mais amplas para as perspectivas de emprego e progressão na carreira dos jovens. Esses desafios foram exacerbados nos países de renda baixa e média.

"O fechamento das escolas gerou disrupções significativas na aprendizagem dos alunos."

O déficit na capacidade dos provedores de educação de se tornarem totalmente on-line pode ser atribuído, em grande parte, à **exclusão digital**, com os menos favorecidos tendo acesso limitado a serviços domésticos básicos, como eletricidade, Internet e dispositivos eletrônicos. A falta de infraestrutura tecnológica também foi frequentemente combinada com baixos níveis de alfabetização digital entre alunos, famílias e professores (ibid). Em todo o mundo, a educação e, em especial, a educação de jovens vulneráveis foi, portanto, significativamente prejudicada devido a uma combinação de falta de acesso a dispositivos tecnológicos (laptops/computadores), conectividade com a Internet ruim e ambientes de vida desafiadores. Isso foi combinado com as dificuldades dos próprios professores em acessar computadores funcionais, softwares relevantes e estabelecer conexão de qualidade com a Internet. No Brasil, os alunos enfrentaram várias barreiras para participar de aulas ou atividades remotas. Além das questões relacionadas ao acesso

à tecnologia e ao interesse, surgiram também preocupações sobre a baixa qualidade do conteúdo das aulas, a falta de acesso a materiais de estudo e a incapacidade de esclarecer dúvidas e buscar ajuda de tutores (CONJUVE, 2021; Silva et al., 2022a; Tebet et al., 2021).

Além disso, os alunos de classe baixa no Brasil enfrentaram pressões adicionais relacionadas à necessidade de procurar emprego e cuidar da casa, dos irmãos, dos filhos ou de outros parentes (Silva e Vaz, 2020). Problemas semelhantes foram encontrados no Reino Unido, onde 28% dos alunos permaneceram sem acesso adequado à Internet durante a pandemia (Stone, 2021), e na África do Sul, onde apenas 11,7% das escolas em 2020 ofereciam um plano de e-learning (Nkomo et al., 2023). Também havia grandes divisões geográficas em países como a África do Sul, onde aproximadamente 24,7% dos alunos de escolas urbanas frequentavam aulas on-line, enquanto o número de escolas rurais que adotaram o regime remoto era de apenas 7,6% (Nkomo et al., 2023). Além disso, também havia desigualdades raciais: novamente na África do Sul, por exemplo, 18,3% dos alunos brancos acessavam o aprendizado on-line em comparação com 5,3% dos alunos negros (Stats SA, 2021).

O aprimoramento de habilidades e a formação de educadores também foram cruciais: houve uma lacuna importante de formação em termos das habilidades exigidas dos professores para liderar o ensino on-line ou à distância no início da pandemia. Os países de renda mais alta responderam a essa lacuna com bastante rapidez. Por exemplo, na República Tcheca, Estônia, Finlândia e Letônia, foi implementada uma série de sistemas de suporte tecnológico e webinars lançados via Facebook e centros de informações on-line para treinar professores e pais. Isso também ajudou a desenvolver e compartilhar diretrizes e boas práticas de ensino (OECD, 2020). Essas parcerias público-privadas e a colaboração entre governo, escolas e comunidades surgiram com força em Portugal por meio do uso do YouTube, onde as aulas on-line eram gravadas, carregadas e compartilhadas (OCDE, 2020). Essas iniciativas, contudo, eram mais limitadas em países de baixa e média renda.

Na maioria dos países, **os governos intervieram e introduziram progressivamente programas nacionais de apoio financeiro voltados para o setor educacional.** Os investimentos financeiros foram significativamente maiores na Europa, Austrália, Nova Zelândia e América do Norte. Esse apoio não se concentrou apenas nos jovens que ainda estavam na escola, mas também

naqueles que tiveram sua formação profissional afetada e, como resultado, precisavam aprimorar suas habilidades e passar por processos formativos. Isso incluiu isenções de empréstimos estudantis, aumento dos valores dos empréstimos e/ou subsídios. Em alguns dos países acima, o apoio financeiro foi canalizado para o recrutamento de graduados do ensino médio no mercado de trabalho e para o treinamento de novos professores e funcionários. Também incluiu a busca pela redução de desigualdades específicas, como o fornecimento de dispositivos conectados e equipamentos de segurança por meio das escolas (Reimers e Schleicher, 2020). Na Inglaterra, por exemplo, as adaptações adicionais introduzidas incluíram horários estendidos em que as escolas se apoiaram no financiamento de recuperação para pagar horas extras a professores e funcionários, visando os alunos que estavam ficando para trás (ibid.). Isso foi incluído no Programa Nacional de Tutoria, com 230.000 alunos de cursos de tutoria iniciados em dezembro de 2021 (House of Commons, 2022).

O apoio nacional foi muito mais esporádico fora da Europa, Austrália, Nova Zelândia e América do Norte e limitado por vários desafios financeiros e políticos. Nos países em que não foi possível realizar uma mudança para a educação remota totalmente on-line, os programas governamentais incluíram outras iniciativas. Dentre essas iniciativas, destaca-se: canais de TV em escala nacional (por exemplo, “Aprendo em Casa”, no Peru); a criação de centros de atendimento telefônico com funcionários do Ministério da Educação para fornecer informações e orientações em tempo real aos pais (Estado de Buenos Aires - Argentina); ou, como no Estado de Himachal Pradesh, na Índia, o desenvolvimento de milhares de vídeos e planilhas digitais apoiados por 48.000 professores que se conectaram com os pais por meio de telefones celulares (Vegas e Winthrop, 2020). Na África do Sul, a partir de maio de 2020, os órgãos de direção das escolas tinham as seguintes opções: rodízio diário e semanal; rodízio quinzenal; pelotão ou turnos; frequência tradicional e diária ou um híbrido desses últimos (Republic of South Africa, 2020). O rodízio quinzenal era uma opção comum em que 50% dos alunos frequentavam a escola em uma semana com base em suas notas (Macupe, 2020). O rodízio significava que as crianças frequentavam a escola por uma semana e ficavam em casa por uma semana (precisando trabalhar sozinhas e tendo contato com os professores via mídia social) (Hoadley, 2020).

A chave para as respostas globais foi a velocidade relativa do fornecimento de suporte. **Em muitos casos, os governos nacionais responderam lentamente, o que levou a iniciativas ad hoc, informais e comunitárias que floresceram em todo o mundo,** com escolas, instituições de caridade, comunidades e grupos de professores tomando medidas adicionais para tratar de questões de acesso à educação (on-line) e a ferramentas pedagógicas. A mobilização comunitária e o senso de solidariedade surgiram para preencher a lacuna deixada pelos governos. No Chile, por exemplo, uma rede de professores se uniu para desenvolver uma série de aulas de rádio de 30 minutos (“La Radio Enseña”) para alunos do ensino médio que não tinham acesso ao aprendizado on-line. Da mesma forma, nos EUA, uma coalizão de atores criou uma linha direta familiar para orientar pais e filhos com os recursos necessários. No Reino Unido, a Oak National Academy foi criada em abril de 2020 por um grupo de professores e parceiros; em duas semanas, uma sala de aula on-line e um centro de recursos foram criados para ajudar educadores, pais e crianças em seu aprendizado remoto (Vegas e Winthrop, 2020). Esse apoio muitas vezes era intersetorial, abordando também a pobreza alimentar e, em algumas ocasiões, o acesso a jogos e lazer.

Conforme relatado recentemente pelo Banco Mundial (Schady et al., 2023), “quase 1 bilhão de crianças em países de baixa e média renda perderam pelo menos um ano de escolaridade presencial”. Em conjunto com outros fatores, a perda de aprendizado e as desigualdades na natureza dessa perda também afetam as perspectivas de emprego dos jovens. Na Inglaterra, por exemplo, o número de jovens de 16 a 24 anos que procuram emprego dobrou de março de 2020 para 2021, alcançando 450.000 (Youth Employment Group, 2021). Em comparação com outras faixas etárias, a faixa de 18 a 24 anos perdeu um terço de sua força de trabalho, enquanto a faixa de 35 a 44 anos perdeu menos de 15%; isso evidenciou um “impacto em forma de U” devido à pandemia (Henehan, 2021). Estima-se que essas tendências levem a uma perda de ganhos futuros em todo o mundo de US\$21 trilhões (Youth Unemployment Group, 2021), bem como a impactos na saúde, no bem-estar e na vida familiar no futuro.



2. Acesso à Alimentação

Durante a pandemia, a cadeia de suprimento de alimentos foi significativamente interrompida, especialmente para aqueles em condições de pobreza monetária. Três razões, em especial, justificam esse quadro. Em primeiro lugar, **para crianças e jovens vulneráveis, a escola é o local onde eles podem ter acesso a alimentos (café da manhã, almoço e jantar) e esse fornecimento foi profundamente prejudicado durante os lockdowns** em muitos países. A merenda escolar pode ser a refeição mais importante do dia para aqueles que vivem nas condições mais precárias. Em 2020, o número de refeições escolares perdidas em todo o mundo chegou a 39 bilhões. Isso incluiu um intervalo entre 4 a 9 para cada 10 refeições escolares, em média, não fornecidas às crianças em idade escolar (Borkowski et al., 2021). Além disso, os principais motivos para o aumento da insegurança alimentar foram: a interrupção das cadeias de suprimento de alimentos, as crises de conflitos e a queda na renda familiar. Os danos e as interrupções da pandemia nos sistemas alimentares globais são muitos e complexos, podendo durar anos, afetando a inflação dos preços dos alimentos e as dificuldades de acesso, especialmente para as populações mais vulneráveis (Panghal et al., 2022). De acordo com o UNICEF (2023), os mais afetados foram as famílias pobres em áreas como o Caribe, o Oriente Médio e o Norte da África, o Sul da Ásia e alguns países da América Latina. Na África do Sul, por exemplo, cerca de 9 milhões de alunos não receberam refeições diárias porque as escolas foram fechadas e a fome se espalhou ainda mais. Devido à evasão escolar resultante da COVID-19, os esquemas de alimentação também não recuperaram o número de crianças alcançadas antes das fases críticas (Shepherd e Mohohlwane, 2022).

Em segundo lugar, **as restrições de movimento, o medo do vírus e outros impactos dos lockdowns reduziram significativamente a capacidade das famílias de ter acesso a alimentos**, mas também a alimentos nutritivos. Nos países de renda mais alta, isso significava principalmente não poder chegar a supermercados específicos onde havia alimentos mais baratos disponíveis e ter de mudar as dietas e reduzir a ingestão de alimentos. Nos países de renda baixa e média, a economia informal e, portanto, a cadeia de valor informal de alimentos foram comprometidas devido às restrições de distribuição e ao aumento do controle sobre os vendedores informais (por exemplo, introdução de novas licenças de produção e comércio) (Skinner e Watson, 2020). Muitos países (por exemplo, Peru, México, Gana, Nigéria, Zimbábue, Índia e Tailândia) limitaram estritamente as atividades dos produtores e distribuidores informais de alimentos, enquanto outros, como a África do Sul, impuseram restrições e exigências que interromperam gravemente o fornecimento informal de alimentos (ibid). Isso afetou o fornecimento de alimentos e o acesso a alimentos específicos (diversificados, saudáveis e nutritivos).

Em terceiro lugar, **o aumento do desemprego levou à pobreza alimentar**. Nas famílias vulneráveis, um número significativo de adultos perdeu o emprego durante a pandemia e viu sua renda ser reduzida, o que afetou a capacidade de sustentar suas famílias. O desemprego também aumentou entre os jovens em idade ativa. De acordo com o Global Employment Trends for Youth 2022 (OIT, 2022), entre 2019 e 2020, os jovens de 15 a 24 anos tiveram uma perda percentual de emprego muito maior do que os indivíduos com mais de 25 anos.

Muitos jovens abandonaram a força de trabalho ou não conseguiram ingressar nela, lutando para acessar o mercado de trabalho devido a bloqueios, restrições e recessões econômicas (ibid).

Como resultado, os jovens tiveram dificuldades para ter acesso a alimentos (e, mais importante, a alimentos nutritivos, diversificados e saudáveis), o que afetou seu bem-estar e sua saúde geral (inclusive a saúde mental) (McPherson, 2020; Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021). **Havia semelhanças e diferenças importantes entre os países**, tanto em termos do número de crianças afetadas quanto das desigualdades no acesso a alimentos dentro das populações nacionais, sendo que nossos três países de estudo de caso são exemplos dessas tendências.

Na Inglaterra, devido ao estigma de receber assistência dos bancos de alimentos, ao medo do vírus (especialmente se alguns membros da família fossem vulneráveis), à perda de renda (por exemplo, custo do transporte público) e à falta de conhecimento dos programas comunitários e de caridade, muitas famílias com insegurança alimentar tiveram dificuldades para acessar políticas e ações de suporte (Connors et al., 2020, Goudie e McIntyre, 2020).

Na África do Sul, o acesso a alimentos para crianças também foi comprometido pelo fato de os adultos terem perdido seus empregos (van der Berg et al., 2022; Naicker & Richter, 2022; Jamieson & van Blerk, 2022). Em sua pesquisa, Gelo e Dikgang (2022) descobriram que os entrevistados que ficaram desempregados durante a COVID-19 tiveram 5,4 vezes mais probabilidade de relatar fome infantil nos últimos sete dias.

No Brasil, a insegurança alimentar aumentou drasticamente durante a pandemia (Rede PENSSAN, 2022). Em 2022, 125,2 milhões de brasileiros viviam em domicílios com algum nível de insegurança alimentar e mais de 33 milhões estavam em situação de fome (14 milhões de pessoas a mais do que na época da mesma pesquisa em 2020). As crianças, as mulheres e a população negra são as que mais sofrem com a fome (Schall et al., 2021). Entre 2020 e 2021/2022, a insegurança alimentar grave dobrou nos domicílios com crianças de até 10 anos de idade, passando de 9,4% para 18,1% (Rede PENSSAN, 2022). O Brasil também enfrentou concomitantemente um processo de enfraquecimento de políticas que corroboravam o combate à fome desde o ano de 2016, o que agravou ainda mais o contexto da pandemia.

A maioria dos países lançou **programas nacionais** que incluíam o fornecimento de vale-alimentação/dinheiro,

benefícios de ajuda alimentar enviados às famílias ou a distribuição de refeições pré-embaladas por meio de escolas, redes de caridade e locais de distribuição. Por exemplo, no Japão, o modelo de “nutrição baseado na escola” foi preservado, com refeições escolares gratuitas oferecidas às crianças e diretrizes nutricionais divulgadas para uso na preparação de alimentos em casa (Global Child Nutrition Foundation, 2022). Na Inglaterra, vales-refeição semanais foram entregues a crianças qualificadas para refeições escolares gratuitas e, na Irlanda, pacotes de alimentos com ingredientes nutritivos, como ovos, frutas e iogurtes, foram enviados para as casas das crianças (ibid.). Nos Estados Unidos, a abordagem predominante foi a criação de locais “Grab-and-Go” (tradução livre: “Pegar e Levar”), em sua maioria fora das instalações da escola, distribuindo alimentos diariamente para pais e filhos. Além disso, foi implementado um “Meals for Kids Site Finder” (tradução livre: “Buscador de Lugares para Refeições de Crianças”) por meio de um mapa interativo on-line em escala nacional para ajudar as famílias a encontrar locais próximos. Motoristas de ônibus escolares também entregavam refeições caseiras pré-embaladas diretamente para aqueles que não podiam viajar (Zaballos, 2021).

"Como resultado, os jovens tiveram dificuldade em acessar alimentos (e, o que é ainda mais importante, alimentos nutritivos, diversificados e saudáveis), afetando seu bem-estar e a saúde de modo geral (incluindo a saúde mental)."

Os países de renda baixa e média dependiam mais de ações de ONGs internacionais (por exemplo, Catholic Relief Services, Cruz Vermelha, UN Habitat, UNICEF, WFP)

para distribuir alimentos em parceria com os governos locais e nacionais, mesmo que isso dissesse respeito a todos os países globalmente (por meio de um maior uso e papel dos bancos de alimentos). Na África do Sul, por exemplo, foram criados novos programas para fornecer pacotes de alimentos diretamente às famílias pobres por meio do “COVID-19 Relief Grant” (tradução livre: “Bolsa de Suporte à COVID-19”) (Jamieson e Blerk, 2022). Inicialmente, o Departamento de Desenvolvimento Social identificou as famílias com insegurança alimentar, mas depois incluiu ONGs (incluindo grupos religiosos) e organizações comunitárias (CBO) na distribuição desses pacotes (isso também aconteceu depois que as ONGs ameaçaram ir à justiça).

As iniciativas do poder público e de organizações sem fins lucrativos foram complementadas pela distribuição de alimentos garantida por meio de apoio comunitário *ad hoc*, com funcionários de escolas distribuindo alimentos e materiais didáticos, como na Inglaterra. Também surgiu uma abordagem de “Take Home Rations” (tradução livre: “Leve Comida para Casa”). No Congo, por exemplo, uma parceria entre o governo e o Programa Mundial de Alimentos (PMA) da Unicef gerou a iniciativa “School Feeding at Home” (tradução livre: “Alimentação Escolar em Casa”), com distribuição de rações para levar para casa em mais de 340 escolas para 61.000 crianças (Hittmeyer, 2020). Em Serra Leoa, a Catholic Relief Services replicou esse modelo com seu “Food for Education Program” (tradução livre: “Programa de Alimentação pela Educação”), com uma abordagem semelhante replicada pelo governo da Libéria. Na Mongólia, foi criada uma parceria multisetorial com o governo para a distribuição de ingredientes nutricionais e suprimentos de higiene para 81 centros de aprendizagem infantil (Global Child Nutrition Foundation, 2022). No Brasil, as iniciativas de distribuição de alimentos surgiram das comunidades escolares e graças ao envolvimento da sociedade civil, envolvendo também atores públicos e privados e entidades religiosas (Boullosa e Peres 2022, Domingos et al., 2022). O país estava imerso em uma grande onda de mobilização e doação. Essas doações eram principalmente cestas básicas, mas também envolviam alimentos orgânicos, leite e alimentos para o café da manhã das crianças. As iniciativas também incluíram a distribuição de vales para utilizar em supermercados para dar mais autonomia às famílias (Memoricidade, 2020).

Quando as ONGs internacionais estavam ausentes, os governos agiam exclusivamente ou em parceria com o setor privado. A China firmou uma parceria

com a Tetra-Laval para distribuição e entrega de leite. Em Guam (território insular dos EUA), o Ministério da Educação estabeleceu programas “Grab-and-Go” (tradução livre: “Pegar e Levar” que oferecem refeições escolares gratuitas a todas as crianças com menos de 18 anos de idade (Global Child Nutrition Foundation, 2022). Outros países também se concentraram em alimentar as crianças e os jovens mais vulneráveis com abordagens descentralizadas e alternativas ao fornecimento de alimentos. Em Honduras, os professores prepararam rações de alimentos e andaram de bicicleta de porta em porta para distribuí-las aos alunos (World Food Programme, 2020). Da mesma forma, no Iraque, escoteiros foram enviados para entregar cestas de alimentos a famílias pobres (Global Child Nutrition Foundation, 2022). No Uruguai, dinheiro e vales-alimentação foram programas alternativos de alimentação (Hebbbar e Phelps, 2020 citado em Borkowski et al., 2021). Na Índia, em alguns estados, o governo depositava dinheiro nas contas bancárias das famílias (Global Child Nutrition Foundation, 2022).

De modo geral, o fornecimento de alimentos em todo o mundo, especialmente em períodos de *lockdown*, contou com colaborações entre vários agentes, incluindo governos locais e nacionais, organizações internacionais/ONGs, organizações privadas e comunidades (incluindo escolas). Essas abordagens também caracterizaram as respostas fora dos períodos de *lockdowns* e durante as férias, que foram altamente diversificadas e localizadas, incluindo programas nacionais e regionais/locais (uso de vales-alimentação, por exemplo) e ações de ONGs (especialmente bancos de alimentos). Uma questão mais ampla a ser considerada em relação à pobreza alimentar - e à situação das crianças e dos jovens mais carentes financeiramente - é a perda de renda familiar devido às restrições da pandemia. Isso afetou não apenas os pais com filhos na escola, mas também os jovens que abandonaram a escola para encontrar um emprego e sustentar suas famílias. Isso também afetou aqueles que acabaram de sair da escola e se viram em uma situação de maior precariedade financeira, dependendo normalmente de bancos de alimentos e do apoio de ONGs. Essas dificuldades socioeconômicas foram exacerbadas no final da pandemia, pois vários programas de alimentação foram interrompidos devido ao aumento dos preços internacionais dos alimentos, levando alguns países a depender da agricultura local (Bryant, 2022).



3. Acesso ao Brincar/Lazer

O brincar, o lazer, o descanso e a recreação são considerados direitos universais da criança no Artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). **Durante a pandemia, a dinâmica do brincar e do lazer foram perturbadas de várias maneiras.** As brincadeiras ficaram confinadas em casa, como uma *de facto choice*, com consequências significativas para aqueles que viviam em ambientes familiares mais desafiadores (por exemplo, superlotação, sem espaço aberto, pais que trabalhavam em empregos que não podiam ser transferidos on-line etc.). De modo geral, os jovens de domicílios de baixa renda viram suas oportunidades de brincar serem significativamente reduzidas devido à falta de acesso a seus ambientes primários de brincadeira em períodos de confinamento e devido a fechamentos e práticas de distanciamento social.

Embora variem de acordo com locais específicos, o setor formal do brincar e as oportunidades de lazer são mais diversificados e estruturados nos países de alta renda (embora as oportunidades do brincar informal possam ser reduzidas e haja diferentes entendimentos do que é brincar). Apesar disso, durante a pandemia, mesmo nos países de renda mais alta, **o acesso dos jovens ao lazer e a espaços de brincar foi praticamente ignorado**, com as oportunidades de brincar sendo significativamente restritas e regulamentadas. Conforme observado em relação ao caso do Reino Unido, “parece ter sido dada pouca atenção ao bem-estar das crianças, além do impacto na educação. As brincadeiras, como tem sido frequentemente o caso, foram esquecidas ou

deixadas de lado” (Play Safety Forum (2020, p.8). Esses problemas estavam ligados ao fechamento de escolas e de clubes de esporte e lazer.

As brincadeiras ao ar livre também se tornaram mais difíceis, controladas e monitoradas. Em alguns países, foram introduzidas multas para brincadeiras realizadas fora de casa e fora de horários e espaços estritamente controlados (por exemplo, no Reino Unido, dentro da hora de “exercício” permitida a cada indivíduo por dia). Em todo o mundo, os *playgrounds* foram fechados ou isolados por um determinado período. Isso teve um “impacto destrutivo sobre as crianças e sua liberdade de experimentar”. O possível agravamento da saúde física e mental decorrente dessa mistura, sem mencionar suas prováveis consequências para o desenvolvimento, é óbvio. As crianças foram aprisionadas em casa, muitas vezes no mesmo espaço que pais cansados e pressionados. Na Espanha, as crianças foram totalmente encarceradas por seis semanas” (Play England, 2022, p2).

Em ambientes mais precários, as brincadeiras continuaram a ocorrer de forma mais orgânica, informal, insurgente e espontânea. Isso incluiu, mesmo em períodos de confinamento, brincadeiras nas ruas de favelas e periferias urbanas, uma vez que o distanciamento social não era possível devido à ausência de monitoramento e fiscalização contínuos. Na África do Sul e no Brasil, embora algumas crianças passassem a brincar dentro de casa, os espaços internos lotados na maioria dos domicílios de baixa renda levavam as crianças a desafiar as normas de confinamento e elas frequentemente brincavam nas

ruas ou em espaços abertos mais próximos de suas casas (Chirume e Sizani, 2020; Tebet et al., 2021).

Brincadeiras livres, caminhadas e brincadeiras com membros da família foram características dominantes das atividades lúdicas, especialmente nos primeiros períodos de confinamento ou quando predominaram restrições mais rigorosas de distanciamento social em todo o mundo (Kourti et al, 2021). Por exemplo, nos EUA, no início da crise, a maioria das crianças e adolescentes canalizavam seu tempo de brincar em atividades não estruturadas, como caminhar e correr. No Brasil, estudos mostraram que brincar era uma atividade central para promover a alegria na vida das crianças e gerar interação social no período de maior distanciamento social (Silva et al., 2022).

No entanto, **durante a pandemia e, principalmente, nos períodos de confinamento e/ou regras rígidas de distanciamento social, a atividade física geral diminuiu, especialmente entre os jovens mais velhos** (Do et al., 2022). A atividade física deixou de ser estruturada (por meio de escolas, clubes esportivos) e passou a ser não estruturada (Rossi et al., 2021). **As atividades em ambientes fechados, por outro lado, aumentaram, com um alto uso de dispositivos eletrônicos para vídeos e jogos eletrônicos** (Kourti et al., 2021). O jogo virtual se espalhou significativamente (Centre for Sport and Human Rights, 2020), mas a exclusão digital afetou drasticamente a capacidade das crianças e dos jovens de se envolverem com jogos on-line. O jogo virtual não foi apenas uma resposta orgânica, mas também foi usado por escolas e professores como parte do aprendizado remoto e também por grupos de jogos ou organizações esportivas que tentaram manter seus jovens ativos e envolvidos.

Os próprios jovens também expressaram sua frustração com regulamentações no contexto da COVID-19 que afetavam seu acesso ao brincar, ao lazer e ao ar livre. No Brasil, por exemplo, diante do confinamento, as crianças manifestaram seu desejo de estar em espaços abertos e públicos de reunião, como parques e shoppings, enquanto expressavam sinais de angústia, irritação ou tédio (Silva et al., 2022b). Elas destacaram a necessidade de poder se movimentar, seja no espaço interno da casa (como quintal, terraço ou varanda), seja em um ambiente externo (como quadra esportiva, entrada de prédio, rua e praça).

O distanciamento social também gerou consequências ainda mais graves em alguns contextos para além da restrição do brincar, o que inclui a **exposição a diferentes tipos de violência e abuso**. Na África do

Sul, por exemplo, Chimbindi et al. (2022) apontaram níveis mais altos de uso indevido de álcool e abuso sexual relacionados às medidas de confinamento e à falta de recreação. Também há evidências de níveis mais altos de violência física contra e entre crianças (Mahlangu et al., 2022; Naicker & Richter, 2022). Naiker e Richter (2022) relataram preocupações comportamentais, como o fato de as crianças não conseguirem demonstrar afeto.

"O acesso dos jovens ao lazer e a espaços de brincar foi praticamente ignorado, com as oportunidades de brincar sendo significativamente restritas e regulamentadas."

ONGs internacionais e a UNESCO (UNESCO, 2020a) lideraram alguns programas on-line de jogos/esportes. Por exemplo, o “Desafio Esportivo Contra a COVID na África”, que foi uma iniciativa em que os jovens foram incentivados a fazer vídeos de si mesmos demonstrando habilidades inovadoras e criatividade ao participar de qualquer atividade esportiva de sua escolha para fortalecer sua saúde (Centre for Sport and Human Rights, 2020). Em países como a Inglaterra, e em relação ao fornecimento de alimentos aos mais vulneráveis, pacotes de jogos e livros também foram distribuídos a famílias pobres monetariamente, por instituições de caridade e escolas. No Brasil, ONGs e organizações da sociedade civil forneceram kits de jogos com materiais educacionais para serem usados pelas famílias, juntamente com espaços on-line de interação (Memoricidade, 2020). Na Inglaterra, os chamados “*playgrounds* de aventura” desempenharam um papel fundamental, com os funcionários indo além de suas funções atuais e fazendo mais trabalho de divulgação (King, 2020). Os “*playgrounds* de aventura”

em bairros carentes tornaram-se centros importantes de apoio aos jovens durante a pandemia (ibid.).

Por fim, assim como ocorreu com a educação e a alimentação, **foram introduzidas adaptações conduzidas pela comunidade** (às vezes envolvendo trabalhadores e organizações de brincar). Por exemplo, à medida que a pandemia avançava, várias adaptações de jogos ocorreram em toda a Inglaterra, onde as crianças recuperaram as ruas do bairro e se re-apropriaram delas como espaços de jogos interativos (Russell e Stenning, 2021). Mesmo que esses processos não tenham sido implementados em uma escala maior ou apoiados pelas autoridades locais (por exemplo, por meio de esquemas de “ruas de lazer”), a criatividade e a adaptabilidade surgiram em várias adaptações temporárias de espaços externos e ruas comunitárias em pequena escala. Por exemplo, o uso de *playgrounds* não tradicionais (como bosques), e atividades temporárias conduzidas por pais, voluntários ou trabalhadores de recreação (como amarrações de giz, trilhas de recreação e janelas de casas para colorir) trouxeram à tona a recreação intergeracional (Russell e Stenning, 2021).



Conclusão e Recomendações

As crianças e os jovens foram fortemente afetados pela COVID-19 e ainda estão sofrendo as consequências da pandemia. Esse ponto em comum é compartilhado globalmente, pois essa faixa etária foi desproporcionalmente afetada socialmente, ignorada pelos tomadores de decisão na maioria dos países e duramente atingida economicamente (Cortés-Morales et al., 2021; Andres et al., 2023b). Priorizar os efeitos imediatos sobre a saúde dos adultos e permitir a recuperação das economias nacionais/locais eram as prioridades urgentes. Enquanto isso, a antecipação e a mitigação das consequências prejudiciais de longo prazo da COVID-19 em grupos vulneráveis específicos não foram priorizadas como deveriam. No geral, **pouca consideração foi dada à justiça social intergeracional, uma situação agravada pelas consequentes crises de custo de vida em muitos contextos.**

Na maioria dos países, e apesar das características socioeconômicas e políticas distintas, **o impacto da pandemia sobre as crianças e os jovens foi ampliado devido às questões interseccionais e de trajetória-dependente que já afetavam a vida dos jovens antes da pandemia** (como as medidas de austeridade política e as desigualdades preexistentes). A COVID-19 revelou a extensão dramática dessas desigualdades, normalmente relacionadas ao acesso a alimentos nutritivos e à educação, mas também associada à dimensão da vida privada, onde domicílios superlotados e barulhentos, com acesso limitado ou inexistente a espaços ao ar livre e distantes de espaços verdes e instalações de recreação afetaram particularmente a vida de crianças e jovens com poucos recursos financeiros. A pandemia também reforçou

ainda mais a vulnerabilidade das famílias devido à perda de renda dos pais e responsáveis. A situação de vulnerabilidade socioeconômica prejudicou a possibilidade de crianças e jovens lidarem com a situação e sobreviver, suas vozes foram ocultadas e seus direitos foram negados. Vale a pena reiterar aqui **a falta unilateral de reconhecimento da importância de brincar, ter lazer e interagir socialmente como uma falha fundamental nas respostas dos governos à pandemia em relação aos jovens.**

A pandemia foi um evento sem precedentes que levou a maioria dos países a seguir as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), incluindo a prática de *lockdowns*, limitações de movimento e distanciamento social. Essa orientação se traduziu em interrupções escolares, cadeias alimentares interrompidas e oportunidades significativamente reduzidas de brincar e lazer fora de casa. Dessa forma, embora as políticas relacionadas ao acesso a alimentos/educação/brincar/lazer sejam diferentes de um país para outro, com diferenças importantes entre países de renda baixa, média e alta, as respostas e adaptações seguiram tendências semelhantes. Isso é verdade mesmo em países como o Brasil, que se caracterizaram pela negação política da COVID-19, onde os estados e municípios intervieram para combater os discursos e as políticas do âmbito federal.

Analisando o nexo alimentação/educação/brincar/lazer, as respostas em relação à oferta de educação estavam claramente na vanguarda da política governamental, internacionalmente e em nossos três países, com implicações diretas no acesso à alimentação. Por outro

lado, o brincar e o lazer foram ignorados em comparação com os outros dois setores. A política, o financiamento e as adaptações relacionadas foram, de longe, os mais diversos em relação à oferta de educação alternativa, considerando as questões de acessibilidade, que eram tanto geográficas (urbanas/rurais) quanto tecnológicas, ligadas a uma difícil mudança para o aprendizado totalmente on-line com exclusões digitais significativas.

As respostas nacionais, regionais e locais em relação à educação foram financeiramente substanciais; entretanto, na maioria dos contextos, elas foram insuficientes para atender às crianças e aos jovens mais vulneráveis. O apoio transformador foi obtido graças às respostas locais e comunitárias lideradas por escolas, professores, voluntários e ONGs que intervieram para apoiar as crianças, seu aprendizado, bem-estar e até mesmo suas famílias.

As escolas, como *hubs* de vida e cuidados dentro da comunidade e como espaços de apoio à vida cotidiana e ao bem-estar de crianças e jovens, desempenharam um papel crucial durante a pandemia em todo o mundo. Sua função foi muito além da educação e do aprendizado, incluindo o fornecimento de alimentos, atividades lúdicas e apoio à saúde mental. De fato, embora o acesso de crianças e jovens vulneráveis a alimentos já fosse canalizado pelas escolas antes da pandemia, seu papel no combate à pobreza alimentar tornou-se ainda mais evidente e crítico durante a COVID-19. Foi nas escolas onde os alimentos eram comumente encontrados, acessados, coletados ou distribuídos (com as escolas frequentemente fazendo parcerias com organizações sem fins lucrativos ou locais em auto-organização por meio de seus funcionários e professores). Uma questão fundamental, porém, era o acesso a alimentos nutritivos e saudáveis. Isso, na maioria dos países, não foi suficientemente abordado, e o contexto étnico-cultural também foi negado. O aumento da obesidade e das dietas não saudáveis poderá ter efeitos de longo prazo, observando que a maioria dos países vê o aumento da pobreza alimentar, com os bancos de alimentos e as ONGs relacionadas enfrentando demandas crescentes e financiamento cada vez menor.

De modo geral, **o enfrentamento, a sobrevivência e a resiliência de crianças e jovens foram garantidos graças ao apoio de grupos comunitários, instituições de caridade e indivíduos (inclusive professores) que intervieram em um contexto de crise sem precedentes.** Entretanto, de acordo com a atual crise global de custo de vida, as pressões sobre os jovens e suas famílias não estão diminuindo, pelo contrário, estão aumentando.

Isso gera preocupações significativas em relação à capacidade das crianças e dos jovens vulneráveis de se recuperarem e prosperarem no futuro, não apenas no que diz respeito ao acesso à educação, alimentação e brincar/lazer, mas também em termos de saúde geral, bem-estar e oportunidades futuras de emprego e vida familiar e social saudável.

"De modo geral, o enfrentamento, a sobrevivência e a resiliência de crianças e jovens foram garantidos graças ao apoio de grupos comunitários, instituições de caridade e indivíduos (inclusive professores) que intervieram em um contexto de crise sem precedentes."

Com base nas conclusões deste relatório, é possível esboçar uma série de recomendações preliminares transversais como lições da pandemia para a sobrevivência, a resiliência, o bem-estar de crianças e jovens e a preparação para futuras pandemias. Essas recomendações podem ser encontradas no início do relatório.



Referências

- Andres, L., Moawad, P., Kraftl, P., Denoon-Stevens, S., Marais, L., Matamanda, A., Bizzoto, L., Giatti, L. (2023a), The Impact of COVID-19 on Education, Food & Play-Leisure and Related Adaptations for Children and Young People: International and National Overviews. PANEX-Youth WP2 Full Report, London
- Andres, L., Bryson, J., Ersoy, A., Reardon, L., (2023b) Fragmented recoveries and proactive adaptability: new paradigm shifts, and theoretical directions to unpacking recovery processes and behavioural change in Andres, L., Bryson, J., Ersoy, A., Reardon, L., Pandemic Recovery? Reframing and Rescaling Societal Challenges. Edward Elgar (in press).
- Borkowski, A., Correa, J., Bundy, D., Burbano, C., Hayashi, C., Lloyd-Evans, E., Neitzel, J. and Reuge, N. (2021) Missing More Than a Classroom. The impact of school closures on children's nutrition. Innocenti Working Paper 2021-01. Florence: UNICEF Office of Research-Innocenti. Available online: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/COVID-19_Missing_More_Than_a_Classroom_The_impact_of_school_closures_on_childrens_nutrition.pdf
- Boullosa and Peres (2022). The democratic transformation of public policy through community activism in Brazil, *Policy & Politics*, 50(3), 341-361
- Bryant, E. (2022). As emergencies multiply, school meals buffer the fallout. WFP, Available from: <https://reliefweb.int/report/somalia/emergencies-multiply-school-meals-buffer-fallout>
- Centre for Sport and Human Rights, 2020, An overview of the sport-related impacts of the COVID-19 Pandemic on Children, Available from: https://www.sporhumanrights.org/media/gonjwdlo/an_overview_of_the_sport-related_impacts_of_the_covid-19_pandemic_on_children.pdf
- Chimbindi, N., Ngema, U., Ngwenya, N., Gibbs, A., Groenewald, C., Harling, G., Mthiyane, N., Nkosi, B., Seeley, J. and Shahmanesh, M. (2022) The sexual and reproductive health needs of school-going young people in the context of COVID-19 in rural KwaZulu-Natal, South Africa. *African Journal of AIDS Research*, 21(2), 162-170.
- Chirume, J. & Sizani, M. (2020) COVID-19: Busy roads, long queues and children playing in the streets of Port Elizabeth. GroundUp, 30 March, Available from: <https://www.groundup.org.za/article/busy-roads-long-queues-and-children-playing-streets-port-elizabeth/>
- CONJUVÉ, Fundação Roberto Marinho, Rede Conhecimento Social, Unesco, Em Movimento, Visão Mundial, Mapa Educação, and Porvir (2021). Juventudes e a Pandemia do Coronavírus. Available from: <https://atlasdasjuventudes.com.br/biblioteca/pesquisa-juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus-2021/>.
- Connors, C. et al. (2020) The lived experience of food insecurity under Covid-19. A Bright Harbour Collective Report For The Food Standards Agency, Available from: <https://www.food.gov.uk/sites/default/files/media/document/fsa-food-insecurity-2020-report-v5.pdf>
- Cortés-Morales, S., Holt, L., Acevedo-Rincón, J., Aitken, S., Ekman Ladru, D., Joelsson, T., Kraftl, P., Murray, L. and Tebe, G. (2021) "Children living in pandemic times: a geographical, transnational & situated view", *Children's Geographies*, <https://doi.org/10.1080/014733285.2021.1928603>
- Do B, Kirkland C, Besenyi GM, Carissa Smock M, Lanza K. (2022) Youth physical activity and the COVID-19 pandemic: A systematic review, *Prev Med Rep*, 29:101959. doi: 10.1016/j.pmedr.2022.101959.
- Domingos, A. L. G., Mitkiewicz, J. M., and Saldiva, P. H. N. (2022) Providing support to underprivileged people during the COVID-19 pandemic in Brazil: the role of the Trust Group and women leaders in São Paulo's favelas, *Cities & Health*, 7:1, 41-45
- Edge Foundation (2021) The Impact of Covid-19 on Education: Perspectives on the impact of lockdown. Bulletin 2. Available from: <https://www.edge.co.uk/research/projects/impact-covid-19-education/>

Gelo, D. and Dikgang, J., 2022. Implications of COVID-19 labour market shock for child and household hunger in South Africa: Do social protection programs protect? *Plos One*, 17, <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0269848>

Global Child Nutrition Foundation, (2022). School Meal Programs Around the World. Results from the 2021 Global Survey Meal Programs, Available From: https://gcnf.org/wp-content/uploads/2022/09/School-Meal-Programs-Around-the-World_-Results-from-the-2021-Global-Survey-of-School-Meal-Programs

Goudie, S. and McIntyre, Z. (2020). A crisis within a crisis: The impact of Covid-10 on Household Food Security. The Food Foundation, Available from: <https://foodfoundation.org.uk/publication/crisis-within-crisis-impact-covid-19-household-food-security>

Henehan, K. (2021) Uneven steps: Changes in youth unemployment and study since the onset of Covid-19. Resolution Foundation, Available from: <https://dera.ioe.ac.uk/37766/1/Uneven-steps.pdf>

Hittmeyer, S. (2020). Taking school meals home. Available from: <https://medium.com/world-food-programme-insight/taking-school-meals-home-c60c37a0b64>

House of Commons. (2022) Is the Catch-up Programme fit for purpose? Fourth Report of Session 2021-2022. House of Commons Education Committee, Available from: <https://committees.parliament.uk/publications/9251/documents/160043/default/>

Howard, E. , Khan, A. and Lockyer, C. (2021) Learning during the pandemic: review of research from England. Ofqual's Strategy, Risk, and Research Directorate, Available from: <https://post.parliament.uk/COVID-19-and-the-digital-divide/>

Jamieson, L. and van Blerk, L., (2022) Responding to COVID-19 in solidarity and social assistance. *Children's Geographies*, 20(4), pp. 427-436.

King, P. (2021). How have adventure playgrounds in the United Kingdom adapted post-March Lockdown in 2020? *International Journal of Playwork Practice*, 2(1). <https://doi.org/10.25035/ijpp.02.01.05>

Kourt, A., Stavridou, A., Panagouli, E., Psaltopoulou, T., Tsolia, M., Sergeantanis, T.N., Tsitsika, A. (2021) Play Behaviors in Children during the COVID-19 Pandemic: A Review of the Literature, *Children*, 8(706), <https://doi.org/10.3390/children8080706>

Macupe, B. (2020) How schools could work during Covid. *Mail & Guardian*, 28 May. Available from: <https://mg.co.za/education/2020-05-28-how-schools-could-work-during-covid/>

Mahlangu, P., Gibbs, A., Shai, N., Machisa, M., Nunze, N. & Sikweyiya, Y., (2022) Impact of COVID-19 lockdown and link to women and children's experiences of violence in the home in South Africa, *BMC Public Health*, 22(1), 1029, <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13422-3>

McFerson, C. (2020) Young people, food insecurity and Covid-19: A qualitative study in Edinburgh and London; Herriott Watt University, Available from: <https://i-sphere.site.hw.ac.uk/wp-content/uploads/sites/15/2021/11/YOUNGP3-1.pdf>

Memoricidade (2020) Municipal Museums Department, Municipal Secretariat of Culture. São Paulo, SP: Museum of the City of São Paulo.

Naicker, S. & Richter, L., (2022) Parenting amid COVID-19: Challenges and supports for families with young children in South Africa. *South African Journal of Child Health*, 16(1), <https://doi.org/10.7196/SAJCH.2022.v16i1.1889>

Nkomo, S, Magxala, X. and Lebopa, N., (2023) Early literacy experiences of two children during COVID-19 lockdown in South Africa: A semi-ethnographic study. *Journal of Early Childhood Literacy*, <https://doi.org/10.1177/14687984231154351>.

OECD (2020) Initial education policy responses to COVID-19: Country snapshots . Available from: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/covid-19-responses-snapshots.htm>

Ofsted (2022) Education recovery in schools: summer 2022. Available on: <https://www.gov.uk/government/publications/education-recovery-in-schools-summer-2022/education-recovery-in-schools-summer-2022>

Play England (2022) Play After Lockdown A Play England Briefing, Available from https://static1.squarespace.com/static/609a5802ba3f13305c43d352/t/60a384529491545028ffc529/1621328979696/Play_After_Lockdown.pdf

Play Safety Forum (2020) COVID-19 and Children's Play, Available from: <https://www.hands-on-international.net/wp-content/uploads/COVID-and-Play-Report-1.pdf>

Rede NAI-FEUSP and Instituto Lidas (2021) Tablets SME-PMSP: Relatório de Análises, Available from: <https://sites.usp.br/naifeusp/wp-content/uploads/sites/945/2022/07/Relatorio-de-Analise-dos-Tablets.pdf>.

Rede PENSSAN (2022) National Survey on Food Insecurity in the Context of the COVID-19 Pandemic in Brazil, Available from: <https://olheparaafome.com.br/>.

Reimers, F. and Schleicher, A. (2020) Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education, OECD, Available from: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf

Republic of South Africa. (2020). Guidelines for development of school timetables for the re-opening of schools during COVID-19. Pretoria: Department of Basic Education

Rossi, L., Behme, N., Breuer, C. (2021) Physical Activity of Children and Adolescents during the COVID-19 Pandemic—A Scoping Review, *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18, 11440

Russell, W. and Stenning, A. (2021) Beyond active travel: children, play and community on streets during and after the coronavirus lockdown. *Cities & Health*, 5:sup1, S196-S199

Schady, N., Holla, A., Sabarwal, S., Silva, J., Yi Chang, A. (2023) Collapse and Recovery: How the COVID-19 Pandemic Eroded Human Capital and What to Do about It, World Bank Group, Available from: <https://openknowledge.worldbank.org/> and <http://documents.worldbank.org/>

Schall, B., Rocha, M., Silva, B. Ferreira, S., Valente, P., Gonçalves, F., Moreira, A., Mendes, C., Pimenta, D. (2021) Insegurança alimentar de mulheres e suas famílias no contexto da pandemia no Brasil, Available from: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos_2/genero_e_covid19_inseguranca_alimentar.pdf

Shepherd, D. & Mohohlwane, N. (2022) A generational catastrophe: COVID-19 and children's access to education and food in South Africa. *Development Southern Africa*, 39(5), pp. 762-780

Silva, E., Vaz, F., (2020) Os jovens que não trabalham e não estudam no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil, Available from: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10414/1/bmt_70_jovens_que_nao.pdf

Silva, I., Rodrigues da Luz, I., Diniz Carvalho, L., Soares de Gouvêa, M.C., (2022a) A escola na ausência da escola: reflexões das crianças durante a pandemia. *Cadernos CEDES*, 42(118), pp. 270–282. <https://doi.org/10.1590/CC253117>

Silva, I., Rodrigues da Luz, I., Diniz Carvalho, L., Soares de Gouvêa, M.C., (2022b) Infância e pandemia: escuta de experiências das crianças. Belo Horizonte: Editora UFMG, Available from: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>

Skinner, C., Watson, V., (2020) Viewpoint: planning and informal food traders under COVID-19: the South African case. *Town Planning Review*, doi: 10.3828/tpr.2020.38.

Stats SA (2021) Child poverty in South Africa: A Multiple Overlapping Deprivation Analysis, Pretoria: Statistics South Africa, Available from: https://www.parliament.gov.za/storage/app/media/Pages/2021/november/17-11-2021_parliament_unicef_webinar/presentations/2_StatsSA_Child_Poverty_Draft2_11_11_4pm_shortened.pdf

Tebet, Gabriela; Abramowicz, Anete; Lopes, Jader Janer (2021) A make-believe confinement for Brazilian young children in the COVID-19 pandemic, *Children's Geographies*, DOI: 10.1080/14733285.2021.1928602.

UN (1989) Convention of the Rights of the Child, Available from: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/296368/uncrc_how_legislation_underpins_implementation_in_england_march_2010.pdf

UN (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. Available from: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

UNESCO, UNICEF, the World Bank and OECD (2021) What's Next?? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic. Paris, New York, Washington DC, Available from: <https://www.oecd.org/education/what-s-next-lessons-on-education-recovery-697bc36e-en.htm>

UNICEF (2022). Children in monetary poverty in Brazil: Impacts of the pandemic on the income of families with children and adolescents. Available online: <https://www.unicef.org/brazil/media/18866/file/children-in-monetary-poverty-in-brazil.pdf>.

UNICEF and Carnegie UK Trust (2021) Closing the Digital Divide for Good. An end to the digital exclusion of children and young people. Available online: <https://www.carnegieuktrust.org.uk/publications/closing-the-digital-divide/>

UNICEF (2023) Learners in South Africa up to one school year behind where they should be, Available from: <https://www.unicef.org/press-releases/learners-south-africa-one-school-year-behind-where-they-should-be>.

United Nations Children's Fund (2021) Regional U-Report poll on nutrition and physical activity during the COVID-19 pandemic: Summary of Results, UNICEF, Panama City, Available from: <https://www.unicef.org/lac/en/reports/regional-u-report-poll-nutrition-and-physical-activity-during-covid-19-pandemic>

Van der Berg, S., Patel, L. and Bridgman, G. (2022) Food insecurity in South Africa: Evidence from NIDS-CRAM wave 5. *Development Southern Africa*, 39(5), pp. 722-733

Van der Berg, S., & Spaull, N. (2020) COVID-19 school closures in South Africa and its impact on children. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), pp1-13

Vegas, E. (2020) School Closures, Government Responses, and Learning Inequalities around the world during COVID-19. Brookings Institution. Available online: <https://www.brookings.edu/research/school-closures-government-responses-and-learning-inequality-around-the-world-during-covid-19/>

Vegas, E. and Winthrop, R. (2020) Beyond reopening schools: How education can emerge stronger than before COVID-19. Brookings Institution. Available online: <https://www.brookings.edu/research/beyond-reopening-schools-how-education-can-emerge-stronger-than-before-covid-19/>

Youth Employment Group (2021) Levelling Up for Young People: Building An Opportunity Guarantee. Youth Employment Group, Available from: <https://www.youthemployment.org.uk/levelling-up-for-young-people-building-an-opportunity-guarantee/>

Zaballos, L. (2021) Innovations in School Food During COVID-19. NYC Food Policy Center, Available from: <https://www.nycfoodpolicy.org/innovations-in-school-food-during-covid-19/>