

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: A PANDEMIA DE COVID-19 E O CENTRO DE MÍDIAS DE SÃO PAULO (CMSP)**DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION: THE COVID-19 PANDEMIC AND THE SÃO PAULO MEDIA CENTER (CMSP)** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.020-043>**Silvio Roberto Durante Sobrinho**Mestre em História pela Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA
Professor de História, Especialista em Filosofia (FIJ), Graduado em Pedagogia (UNIFAVENI)E-mail: silviodurante@gmail.comLATTES: <https://lattes.cnpq.br/3863020259258283>**RESUMO**

O presente artigo traz um breve histórico e conceituação sobre a educação a distância e as medidas adotadas pelo Governo Estadual de São Paulo durante a fase de isolamento social da pandemia do Covid-19, na oferta de Ensino Remoto Emergencial (ERE) aos alunos da rede pública de ensino. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio da análise de documentos oficiais sobre o tema, com a seleção de resoluções e orientações emitidas pelas autoridades nacionais e internacionais de saúde, as leis e decretos do governo estadual e a Secretaria Estadual de Educação nos anos de 2020 e 2021, bem como pesquisa bibliográfica exploratória em artigos, teses e dissertações que tratam do tema do ensino remoto emergencial. Buscamos enfatizar os instrumentos normativos que objetivaram garantir o direito ao acesso à Educação Básica quando a frequência à escola estava limitada em razão das medidas de isolamento social e os desafios e limites que esta iniciativa enfrentou. Dentre as principais conclusões, constata-se a necessidade de criar instrumentos como o Centro de Mídias (CMSP) como uma política pública de oferta do ERE e integrar tais ações às demandas educacionais do século XXI.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Ensino a distância; Centro de Mídias; Pandemia; Tecnologias digitais da educação.

ABSTRACT

This article presents a brief history and conceptualization of distance education and the measures adopted by the São Paulo State Government during the social isolation phase of the Covid-19 pandemic, in offering Emergency Remote Education (ERT) to students in the public school system. We conducted qualitative research through the analysis of official documents on the subject, selecting resolutions and guidelines issued by national and international health authorities, laws and decrees of the state government and the State Department of Education in the years 2020 and 2021, as well as exploratory bibliographic research in articles, theses and dissertations that address the topic of emergency remote education. We sought to emphasize the normative instruments that aimed to guarantee the right to access Basic Education when school attendance was limited due to social isolation measures and the challenges and limitations that this initiative faced. Among the main conclusions, it is noted that there is a need to create instruments such as the Media Center (CMSP) as a public policy for offering ERE (Remote Emergency Education) and to integrate such actions with the educational demands of the 21st century.

Keywords: Emergency Remote Learning; Distance learning; Media Center; Pandemic; Digital educational technologies.



1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o uso de ferramentas digitais na educação durante a pandemia de COVID-19, com ênfase nos fatores positivos desta ação, destacando a metodologia pedagógica do ensino remoto emergencial (ERE) como meio de fazer cumprir o isolamento social sem prejuízo ao calendário escolar. Como exemplo prático, será analisado a experiência com o Centro de Mídias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (CMSP).

Delimitamos nossa investigação aos acontecimentos ocorridos entre o primeiro semestre de 2020 até meados de 2021. A escolha do biênio 2020-2021 justifica-se para melhor investigar o período de suspensão das aulas presenciais na rede pública estadual e a implantação do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação paulista e o retorno gradativo das atividades presenciais, mediante rigorosos protocolos sanitários.

Fizemos uma pesquisa exploratória bibliográfica, trazendo o contexto emergencial de 2020, as ações oficiais do governo por meio de decretos e resoluções, as orientações das autoridades em saúde pública, bem como a bibliografia produzida sobre o tema e as contribuições de trabalhos acadêmicos e livros, tanto de autores clássicos e contemporâneos, que abordam a temática da educação a distância e o uso de tecnologias digitais na educação.

Assim, temos por objetivo apresentar o contexto histórico da implantação do CMSP na rede estadual de São Paulo e como essa medida contribuiu para o enfrentamento à pandemia, uma vez que este distanciamento social preservou alunos, professores e funcionários de entrarem em contato com o novo corona vírus, tornando-se uma política pública de longo alcance. Objetivamos também demonstrar como o uso das TDICs contribuem para o acesso a educação formal e como ações e decisões dos agentes públicos podem interferir de modo decisivo neste tipo de situação, por meio da adoção de medidas de contingenciamento de pandemias que exigem distanciamento social sem deixar de oferecer serviços essenciais à população, como é o caso da educação pública.

Partimos da hipótese que foi a combinação da ação estatal entendida como uma política pública emergencial, via criação do Centro de Mídias e a existência de um know-how tecnológico já existente no país, incentivados tanto pelas iniciativas de empresas (HERMIDA&BONFIM, 2006, p. 173), quanto pelo poder público (art. 80, LDB, BRASIL, 1996), foram fatores relevantes para que as aulas continuassem de forma remota. Esta hipótese será explanada principalmente a partir do exame dos decretos e normativas oficiais bem como a evolução tecnológica e administrativa da Secretaria de Educação, por meio do próprio CMSP, até o retorno das aulas presenciais, em 2021.

Por fim, pretendemos com este trabalho fornecer subsídios para pesquisas futuras sobre o uso positivo de tecnologias digitais na área da educação, a ação assertiva de agentes públicos no implemento de metodologias que tornem viáveis seus usos e como tais ferramentas podem representar alternativas de



continuidades de serviços públicos essenciais face a situações de desastre, pandemias ou outras formas de exceção, como foi o caso da pandemia de Covid-19 e que tais serviços não sejam restritos à parcelas da população que possuem acesso as TDICs, mas que os setores mais fragilizados também possam se beneficiar por meio da inclusão digital.

2 DIFERENCIAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NO CONTEXTO PANDÊMICO EM 2020-2021

A educação à distância é um fenômeno da modernidade, que está diretamente ligada às mudanças pós revolução industrial onde o desenvolvimento dos meios de comunicação e a necessidade de aumentar a oferta de instrução das massas, sobretudo a trabalhadora, se combinavam como um fenômeno social característico do período. Conforme apontam Oliveira et al. (2019, n.p) a primeira iniciativa registrada dessa modalidade de ensino surgiu na cidade de Boston, no ano de 1728, quando o professor Caleb Phillips oferecia por meio de anúncios nos jornais um curso de taquigrafia com materiais enviados semanalmente pelo correio.

No Brasil, de acordo com a pesquisa realizada por Hermida & Bonfim (2006, p. 173) a evolução da educação à distância remonta à primeira metade do século XX, com os primeiros cursos por correspondência com destaque para o Instituto Rádio Monitor, em 1929, e com o Instituto Universal Brasileiro em 1941, ambos com enfoque no ensino profissionalizante, funcionando como alternativa especialmente na educação não formal. Os mesmos autores (pp. 173-174) apontam que iniciativas nas décadas seguintes contaram também com o uso do rádio (décadas de 1950-70) e depois da televisão (1980-2000) sendo o famoso “Telecurso 2000” uma das referências mais populares em EaD no Brasil. Segundo demonstrou estes pesquisadores, a educação não ficou alheia ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação, adaptando-se conforme o advento das novas tecnologias.

No entanto, foi nas duas primeiras décadas do século XXI que essa modalidade ganhou destaque, especialmente com o avanço TDICs. De acordo com Santos e Saraiva (2018), a regulamentação da educação à distância no Brasil ocorreu em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que abriu caminho para a expansão de cursos superiores nessa modalidade. No art. 80 verificamos que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (Brasil, 1996). A regulamentação da EaD se deu a partir de vários decretos nos anos seguintes, sendo a última regulamentação por meio do Decreto 9.057/2017, que revogou os anteriores e ampliou as normas balizadoras desta modalidade.

A partir da LDB, o crescimento da EaD no Brasil foi exponencial, impulsionado por iniciativas governamentais e pela ampliação do acesso à internet, permitindo maior inclusão e flexibilidade no ensino.



A rede particular de ensino (tanto da educação básica, quanto superior) também fez parte desta expansão, representando significativa parcela deste crescimento.

É fato consumado que a pandemia acelerou a digitalização da educação, oferecendo novas oportunidades de ensino personalizado e acesso a recursos educacionais diversificados, potencializando as modalidades e metodologias na educação à distância já existentes no Brasil e em outros locais do mundo. Como já previsto na LDB, a educação a distância é uma modalidade conhecida pelo mundo jurídico educacional brasileiro, e no art.32 da referida lei, especificamente em seu § 4º, cita que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou *em situações emergenciais*.” (grifo nosso). Verifica-se, portanto, que nossos legisladores e especialistas educacionais, ao criarem a LDB já tinham em vista o uso da EaD como alternativas para casos emergenciais.

Conforme os apontamentos feitos por Hodges et al. (2020) sobre a educação à distância no contexto de 2020-2021 e a cunhagem do termo “Ensino Remoto de Emergência - ERE¹”. No primeiro semestre de 2020, um grupo de professores, dentre os quais participava Charles Hodges (da Georgia Southern University, dos Estados Unidos), publicam um artigo² intitulado “The difference between emergency remote teaching and online learning” – A diferença entre o ensino remoto de emergência e a aprendizagem online – logo tornou-se referência no estudo e implantação de medidas emergenciais para garantir a educação na situação de pandemia.

Dentre outros relevantes apontamentos, destacamos o debate sobre o recém criado conceito de “ensino remoto emergencial”, termo cunhado por Hodges et al. (2020), para diferenciar de outros termos amplamente usado e já consagrados como é o caso do ensino a distância, aprendizado distribuído, aprendizado híbrido, aprendizado online, aprendizado móvel e outros nomes correlatos. Conforme indicam os pesquisadores, o Ensino Remoto de Emergência “surtiu como um termo alternativo comum usado por pesquisadores da educação online e profissionais para estabelecer um claro contraste em relação ao que muitos de nós conhecemos como educação online de alta qualidade.” (HODGES et al. 2020, n.p)

Os pesquisadores também apontavam que dois fatores seriam necessários para a efetivação do ERE: o investimento de instituições e governos na criação e viabilidade de um sistema operando em uma TDIC e a capacidade de adaptação à nova circunstâncias que alunos e professores teriam de ter em um tempo relativamente curto de adaptação, o que de certo modo está conectado com um sistema que seja de fácil operação.

E o tempo era precioso naqueles fatídicos dias em que centenas de vidas se esvaíam pela ação devastadora do novo Corona Virus. A pandemia de Covid-19 foi declarada pela Organização Mundial da

¹ No termo em inglês, “Emergency Remote Teaching – ERT”.

² Originalmente publicado em 27 de março de 2020 no site do Educause Review, um periódico online voltado para tecnologia educacional e inovação no ensino superior – <https://er.educause.edu/>.



Saúde (OMS) em 11 março de 2020, quando o diretor-geral desta entidade, Dr. Tedros Adhanom³, anunciava a impressionante marca de 118 mil casos em 114 países e mais de 4,2 mil óbitos, além de milhares de pessoas lutando por suas vidas em hospitais no mundo todo desde dezembro do ano anterior (OPAS, 2020). Esta pandemia trouxe desafios sem precedentes para diversos setores da vida moderna, pois a dinâmica de funcionamento da sociedade implica o contato direto entre seres humanos na realização das mais diversas atividades e este contato próximo era, justamente, um dos fatores de espalhamento do vírus.

Dias depois, os especialistas Prof. Dr. Fernando Reimers, da Global Education Innovation Initiative, da Harvard Graduate School of Education e por Andreas Schleicher, diretor de educação e competências da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicam o artigo “Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020”. O documento, afirmava a imperiosa tarefa imposta aos responsáveis pela educação a tomarem medidas imediatas para desenvolver e implementar estratégias que atenuassem o impacto da pandemia na educação. Na verdade, em março de 2020 já estava cristalizada a ideia do distanciamento e isolamento social como medida de segurança e no relatório, os pesquisadores indicavam que o desenvolvimento de uma vacina “apontam para setembro de 2020, daqui a seis meses completos a principal estratégia disponível para evitar a rápida disseminação de infecções no futuro próximo consistirá, provavelmente, no distanciamento social.” (REIMERS; SCHLEICHER, 2020, n.p)

O ERE era uma alternativa para se atingir este objetivo, embora os autores reconhecessem alguns graves entraves para sua efetiva implantação, principalmente no tocante a disparidade existente entre os países onde por um lado quase 98% da população estudantil da Dinamarca tinha acesso a computadores com internet para realizar o ensino remoto e países como Indonésia e Malásia estavam na casa dos 30%. Neste mesmo estudo, o Brasil aparecia com uma média de quase 60%, ou seja, de cada 10 estudantes, 4 não tinham acesso a um computador com internet para realizar as tarefas (REIMERS; SCHLEICHER, 2020, n.p).

Com base nas informações fornecidas por 98 países e na análise dos resultados da última avaliação do PISA⁴, Reimers e Schleicher (2020) alertavam a necessidade de facilitar a atuação da prática profissional dos professores, proporcionar acesso a recursos e plataformas on-line para o desenvolvimento da sua atividade por meio da disponibilização de tecnologias e recursos educativos para evitar perdas de aprendizagem.

³ O Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus foi eleito Diretor-Geral da OMS em 2017 e reeleito em 2022 para o segundo mandato (disponível no site da OMS - <https://www.who.int/director-general/biography> - em inglês).

⁴ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês, Programme for International Student Assessment - PISA) é uma avaliação mundial de desempenho escolar, realizado e coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – N.d.A.



Com o fechamento das escolas para conter a propagação do vírus, houve a necessidade urgente de implementar soluções digitais que garantissem a continuidade do ensino e minimizar a perda da aprendizagem. Por meio do Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020, foi instituído o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo – CMSP, que em seu preâmbulo trazia as considerações essenciais do CMSP que visava o incentivo ao desenvolvimento e à utilização de tecnologias educacionais e à adoção de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, garantida a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para “softwares” livres e “(...) em razão do distanciamento social imposto pelo Estado de São Paulo no enfrentamento à pandemia da COVID-19, faz-se necessário implantar novas metodologias e ferramentas educacionais complementares ao ensino presencial. (SÃO PAULO, Decreto 64.982/2020)

Como nos aponta Mendonça e Favero (2020, pp. 41 e 42), o CMSP já era uma política que seria implementada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC/SP), porém, teve sua implementação acelerada pela urgente circunstância da pandemia causada pelo novo coronavírus, pois naquele momento o governo decide suspender as aulas presenciais como medida de caráter temporário e emergencial de prevenção ao contágio pela COVID-19 e a relação educacional se estabeleceu à distância. Os mesmos autores indicam que uma série de medidas anti-propagação viral tomadas pelo governo paulista já estava sendo adotadas sendo a principal delas a alteração do calendário escolar: concedeu recesso escolar no período de 23 de março a 3 de abril de 2020 e acrescentou mais duas semanas de férias escolares na sequência.

Foi o tempo necessário para que a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)⁵ adequasse grande parte de sua estrutura física, capacidade técnica e esquema organizacional para implementar o CMSP e garantir a retomada das aulas totalmente no formato digital e online enquanto estivessem vigentes os protocolos de segurança sanitária, dentre os quais o mais importante era o distanciamento social para evitar o contágio do novo coronavírus.

É oportuno lembrar que a digitalização do ensino por meio da aquisição de equipamentos e recursos já era uma política pública que estava prevista no Plano Estadual de Educação de São Paulo 2016-2026 (Lei nº 16.279/16) que preconizava em seu artigo 7.24 Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar para as escolas públicas da educação básica (SÃO PAULO, 2016).

Ou seja, quando surge a pandemia estávamos no terceiro ano de vigência do Plano Estadual de Educação e o processo de digitalização previsto no documento ainda não tinha a ênfase que iria ter nos

⁵ A EFAPE foi criada em 2009, com o objetivo de garantir a qualificação de profissionais para o exercício do magistério e da gestão do Ensino Básico, desenvolvendo estudos, planejamento, avaliação e gerenciamento da execução dos programas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada. (N.d.A, retirada do site da EFAPE)



meses de 2020-2021. Durante o período da pandemia, a SEDUC/SP era comandada pelo secretário Rossieli Soares da Silva, advogado com carreira construída e especializações acadêmicas na área educacional, tendo ocupado diversos cargos de gestão na educação em várias partes do Brasil, sendo o mais importante deles o de Ministro da Educação, em 2018, durante o último ano do Governo do presidente Michel Temer.

3 A PANDEMIA DE COVID-19: GOVERNO DE SÃO PAULO, AS MEDIDAS DE CONTINGENCIAMENTO E AÇÕES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL

A seguir, a análise documental dos atos oficiais que resultaram no oferecimento do ERE no Estado de São Paulo enquanto políticas públicas, busca identificar uma possível coesão na maneira como foram pensadas e implementadas. Usaremos o conceito de política pública que pode ser entendido tanto como ato administrativo quanto uma forma de atuação política e tal definição foi retirada a partir da Enciclopédia Jurídica da PUC/SP, que assim está referenciado o termo como “ações governamentais voltadas à solução de algum problema emergente, ou mesmo para se referir a qualquer ação realizada pela Administração Pública” (MASTRODI, 2017, n.p.). Neste sentido, políticas públicas materializam ações que visam a realizar um objetivo traçado para enfrentar um determinado problema. Tais objetivos devem estar previstos nas leis de sua criação e os custos de sua implementação devem existir e estarem autorizados por lei orçamentária (MASTRODI, 2019, p. 16). No caso, a criação e implantação do CMSP pode se enquadrar no conceito de políticas públicas proposto por Mastrodi (2019, p. 16), uma vez que cumpre com a condição primaz de ser uma ação que visa realizar um objetivo para enfrentar um determinado problema, neste caso, o distanciamento social causado pela suspensão das aulas durante a pandemia.

A pandemia de Covid-19 foi causada pelo vírus SARS-CoV-2, que se espalhou pelo mundo a partir da cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, levando a crise sanitária global (OPAS, 2023, n.p.). Segundo dados da OMS, até o final de 2021, mais de 5 milhões de pessoas morreram e centenas de milhões foram infectadas (OMS, 2021). Governos do mundo lançaram políticas públicas nas mais diversas frentes e envolvendo variados atores sociais (públicos e privados) para conter ou ao menos minimizar os efeitos da pandemia. Ainda no ano de 2020, a Organização Pan Americana da Saúde – OPAS⁶ – publicava a cartilha intitulada “Orientações para a aplicação de medidas de saúde pública não farmacológicas a grupos populacionais em situação de vulnerabilidade no contexto da COVID-19” (OPAS, 2020).

Este documento afirmava que o enfrentamento a pandemia se daria em uma dupla frente, onde de um lado teria a ação dos cientistas e fabricantes farmacêuticos na descoberta de uma vacina ou outros fármacos para prevenir ou tratar as infecções pela COVID-19. Por outro lado, a ação não-farmacêuticas em larga escala implicava a mudança de hábitos e comportamentos para retardar a disseminação da infecção,

⁶ Agência especializada em saúde do Sistema Interamericano e também atua como Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde (OMS) – Disponível em < <https://www.paho.org/pt/quem-somos> >



por meio de medidas como o distanciamento social, a proibição de grandes reuniões e aglomerações, o fechamento de fronteiras, medidas para isolar indivíduos sintomáticos e seus contatos, e bloqueios em larga escala de populações, com todas as viagens domésticas, exceto as essenciais, e, claro, o fechamento de escolas.

Nas orientações para o cumprimento desta medida, a cartilha assevera que as ações imediatas deveriam incluir:

“o apoio às famílias e escolas, proporcionando as ferramentas para o ensino à distância (conectividade, equipamento, etc.). (...) formas alternativas de aprendizagem (p. ex., aprendizagem à distância). (...) facilitar a continuidade dos programas escolares de apoio psicossocial por acompanhamento telefônico ou virtual (...). Criar espaços virtuais de diálogo com pais, professores e estudantes para discutir as opções disponíveis após o fechamento de escolas para a continuidade dos programas escolares, ensino em casa” (OPAS, 2020, p. 31)

Portanto era clara a necessidade de fechamento das escolas como medida não farmacológica para evitar a proliferação do vírus pandêmico e no dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publica a Portaria 343/2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 no sistema federal de ensino. Logo em seu primeiro artigo, a portaria resolvia “autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação (...).” Este documento seria a base para os governos estaduais e municipais seguirem com o fechamento das escolas e a adoção do ERE.

Ainda no 17 de março, o Ministério da Saúde confirmava a primeira morte por COVID-19 no Brasil, tendo 291 casos confirmados. Apenas três dias depois, em 20 de março, já eram 904 casos confirmados e 11 mortes. No dia seguinte, 1128 casos confirmados e 18 mortes, mostrando um crescimento exponencial da doença no país e o reconhecimento da transmissão comunitária⁷ no Brasil. Em 27/03, dez dias após o primeiro óbito, já tínhamos quase 3,5 mil casos confirmados, somando todos os Estados da federação, e 92 óbitos (SANAR, 2023, n.p.).

Exatamente um mês depois do primeiro óbito, os números já eram 30.961 casos confirmados do novo coronavírus e 1.956 óbitos decorrentes da doença. Em 17 de abril, o governo federal anunciava o novo Ministro da Saúde, o médico oncologista Nelson Teich, substituindo o médico Luiz Henrique Mandetta. Este, por sua vez, enfrentava um processo de desgaste junto a setores do governo federal, pois defendia o isolamento social como forma de retardar a infecção e não apoiava o uso para tratamento das substâncias cloroquina e hidroxicloroquina, chocando-se com as opiniões vigentes do governo federal (idem, 2023,

⁷ Transmissão interna que se dá entre os cidadãos, e não mais a partir de indivíduos estrangeiros ou brasileiros que vinham contaminados de regiões de circulação do vírus. (N.d.A.).



n.p.). Neste período, o Estado de São Paulo passava por uma situação crítica, pois era o estado que mais registrava casos e óbitos, seguido pelo Rio de Janeiro (idem, 2023, n.p.).

O Estado de São Paulo segundo os dados do INEP (2020), tinha registradas 5,4 milhões de matrículas no ensino fundamental e 1,5 milhão de matrículas no ensino médio. A rede estadual possuía a maior participação na matrícula do ensino médio, com 81,1% das matrículas, seguida pela rede privada, com 16,7% (INEP, 2020). Ou seja, qualquer movimentação no sentido de garantir o acesso à educação por meio de um ERE, naturalmente iria recair sobre os ombros do poder público, que detinha a maioria da população estudantil.

A suspensão das aulas já estava em vigor por conta do Decreto 64.862/20, de 16 a 23 de março e depois prorrogada até 03 de abril. O então governador João Dória⁸ no dia 20 de março, anuncia o Decreto nº 64.879/20, reconhecendo a calamidade pública no estado e, dois dias depois o Decreto nº 64.881/20 decretava a “quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares.”

Ainda houveram outras medidas para estimular a permanência das pessoas em casa e evitar o contato social, como foi o caso do Decreto nº 64.987/20 que antecipava os feriados de *Corpus Christi* e o *Dia da Consciência Negra* (que na época ainda não era feriado nacional), na região metropolitana da capital paulista e a suspensão, até 30 de abril de 2020, das atividades de natureza consideradas não essenciais, no âmbito do serviço público estadual, que ocasionou o fechamento de todos os parques estaduais, o atendimento presencial no POUPATEMPO, da Junta Comercial do Estado de São Paulo - JUCESP e do Departamento Estadual de Trânsito - DETRAN-SP (todas medidas já previstas no Decreto nº 64.879/20).

Era o início do período de isolamento social, que conforme vimos nas recomendações da OPAS/OMS, era uma das medidas não farmacológicas prevista e recomendada pelas autoridades mundiais de saúde. A estratégia de suspender as aulas era para que a EFAPE acelerasse as ações para implantar o Centro de Mídias.

A sede da EFAPE localiza-se no bairro de Perdizes, na cidade de São Paulo, em um prédio próprio da administração, no qual divide suas instalações com o Centro de Mídias da Educação de São Paulo. O local foi adaptado e incrementado tecnologicamente em tempo recorde para abrigar o CMSP. Ao ser decretada a quarentena os auditórios da EFAPE foram todos “transformados em estúdios para o recém-criado Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), proporcionando área ventilada e distanciamento necessário preventivo para a realização de aulas e ações de formação ao vivo mediadas por tecnologia (EFAPE, 2021, p.29)

⁸ O empresário João Dória Junior (PSDB), foi eleito governador do Estado de São Paulo em 2018, tendo como vice o advogado e empresário Rodrigo Garcia. Filiado ao DEM.



O relatório anual 2020 também cita a adequação de várias salas para receber 60 professores do CMSP e membros da equipe técnica, os equipamentos necessários para produção de conteúdos digitais como notebooks e armários, para diferenciar equipes de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, dos Anos Finais e Ensino Médio (EFAPE, 2021, p. 29). Da mesma forma, o pavimento da ala Cayowaá (um dos blocos do complexo) também foi cedido para os projetos de criação de mais dois estúdios, sala técnica, switch master⁹, camarim, recepção e depósito, além de reformar os dois já existentes, e a transformação do Auditório II em estúdio ampliado com plateia (idem, p. 29). As adaptações continuaram no ano seguinte, pois o relatório EFAPE de 2021 traz o detalhamento de mais ações e adequações realizadas ao longo do ano, como a adição de mais estúdios, reformas de outros existentes e ampliações.

A criação do CMSP foi por meio do Decreto 64.982/2020, de 15 de maio de 2020, que em seu preâmbulo considerava a iniciativa como um legítimo “incentivo ao desenvolvimento e à utilização de tecnologias educacionais e à adoção de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem”. O decreto trazia menção à necessidade imposta pelo momento pandêmico, ao citar que a iniciativa era parte de uma estratégia maior que se dava “em razão do distanciamento social imposto pelo Estado de São Paulo no enfrentamento à pandemia da COVID-19, faz-se necessário implantar novas metodologias e ferramentas educacionais complementares ao ensino presencial” (SÃO PAULO, 2020).

Este documento, em seu art.4º, asseverava que para atingir os objetivos propostos, o CMSP iria desenvolver ações como a exibição de videoaulas síncronas, preferencialmente com interatividade; a exibição de videoaulas assíncronas; a exibição de palestras e de programas complementares; a realização de cursos de formação e aperfeiçoamento dos professores e profissionais da educação (SÃO PAULO, 2020)

Destacamos que um dos grandes trunfos do CMSP não foi apenas ser um aplicativo de aulas remotas restrito aos alunos em quarentena. O art.5º de seu decreto de criação, previa que Os conteúdos produzidos e utilizados pela Secretaria da Educação no âmbito do programa instituído por este decreto são considerados recursos educacionais abertos, assim entendidos os situados no domínio público ou disponibilizados sob licença livre, permitindo acesso, uso, adaptação e redistribuição por terceiros (SÃO PAULO, 2020).

Uma de suas qualidades era disponibilização dos conteúdos em outras plataformas digitais, visando alcançar a maior quantidade de alunos e educadores, como as redes sociais *facebook*, o *youtube*, no próprio aplicativo do CMSP e na TV aberta¹⁰. O aplicativo era dividido por ano escolar, além de possuir canais

⁹ Equipamento de multiprogramação, multiviewer e inserção de áudio e vídeo permite gerar vários conteúdos simultâneos para diversas plataformas, como TV aberta, IP TV, mídias sociais, entre outras. (N.d.A.)

¹⁰ As aulas do CMSP eram transmitidas por dois canais: a TV Educação – dedicada aos estudantes de anos finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA – e a TV Univesp, que é voltada à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme grade de horários específicas de cada uma. (SEDUC/SP)



específicos para formação de professores, canal para gestão escolar e, posteriormente, até para o grêmio estudantil (BORGES, 2020, n.p).

O aplicativo estava disponível para download nas lojas virtuais tanto para o sistema *Android*® quanto para o sistema *IOS*® e as aulas ficavam disponibilizadas na plataforma, permitindo aos estudantes revisassem o conteúdo conforme suas necessidades individuais, promovendo um aprendizado mais flexível e personalizado.

Outra medida importante foi a dispensa do uso dos dados móveis para navegação no aplicativo, isto é, o acesso ao CMSP contava com um mecanismo conhecido como tarifação reversa. Esse recurso era um sistema do qual as operadoras de telefonia taxavam a SEDUC/SP pelo consumo de dados e não o usuário do aplicativo, facilitando aos alunos de baixa renda que não tinham pacotes de dados de internet ou acesso a redes de wi-fi (BORGES, 2020, n.p).

Outras duas outras medidas do governo paulista para facilitar o acesso ao CMSP, que pelo nosso entendimento, entram neste arcabouço de políticas públicas de enfrentamento a pandemia no âmbito da educação foi o apoio a aquisição de computadores e disponibilização de chips de telefonia para alunos e professores da rede estadual.

A primeira iniciativa tratava-se do programa intitulado “Computador do Professor”, iniciativa que já existia no Estado desde 2008 (Decreto nº 53.559/2008), foi alterado pelo Decreto nº 65.231/20 e tinha como objetivo fomentar a aquisição de equipamentos imprescindíveis à inclusão digital e ao desenvolvimento das funções educacionais, provendo os profissionais da educação de instrumentos de trabalho compatíveis com as novas tecnologias existentes, por meio de subsídio para a compra de computadores pessoais (SÃO PAULO, 2020). Bastava o professor ter aulas atribuídas (ou estivesse ocupando cargos de coordenação ou direção, sem aulas atribuídas) e seguir as regras do programas e os prazos estabelecidos no decreto e nas resoluções normativas da SEDUC/SP, que receberia um subsídio de até dois mil reais, que seriam pagas em parcelas no anos seguintes, juntamente com o salário. O decreto objetivava fornecer “o apoio às formas híbridas de ensino, que articulem de modo pedagogicamente adequado interações presenciais em sala de aula e atividades à distância” (SÃO PAULO, 2020). O professor que aderisse ao programa ainda participava de um curso de formação online promovido pela EFAPE, voltado a área de tecnologia e o uso de ferramentas e recursos digitais na educação.

A outra medida foi a disponibilização de chips de telefonia móvel para professores e alunos poderem acessar a internet e se comunicarem, o chamado “chip do governo”, lançada em outubro de 2020, com a “distribuição de 750 mil chips de telefone celular para alunos, professores e servidores da rede estadual para garantir conexão à internet para o ensino remoto e híbrido, entre outras atividades pedagógicas online.” (SEDUC/SP, 2020). Por meio da Resolução Seduc 98, de 22 de dezembro de 2020, os professores e servidores do quadro de apoio a educação receberam o dispositivo com 5 gigabytes de navegação de internet



(para os alunos, era um pacote de 3 gigabytes). Esta resolução continha em seus objetivos a “finalidade de garantir o acesso aos conteúdos disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC-SP, através do Centro de Mídias da Educação de São Paulo” (SEDUC/SP, 2020). Foram 750 mil chips distribuídos, conforme as declarações do governo, 500 mil para alunos, cuja prioridade eram para aqueles oriundos de famílias de baixa renda, inscritas no CAD Único, e 250 mil dispositivos para os professores (SEDUC/SP, 2020).

Por fim, a última ação do governo que enquadrámos como relevante neste ano de 2020 foi a aquisição dos equipamentos de transmissão de aulas, o chamado “kit CMSP”. Por meio da Resolução SEDUC 99, de 23 de dezembro de 2020 (depois alterada e revogada pela Resolução Seduc-101, de 30 de dezembro de 2020), em que ficava autorizado o repasse de recursos financeiros às Associações de Pais e Mestres (APMs) via Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista – PDDE Paulista para a compra do kit CMSP, que era composto por televisão, suporte para televisão, microfone, webcam e estabilizador de energia (SEDUC/SP, 2020). A quantidade de kits por escola obedecia a critérios como salas e número de alunos.

Mas todo esse esforço de políticas públicas para garantir o oferecimento do ERE para a rede estadual paulista enfrentaria sérios desafios para sua efetivação. Como vimos pouco mais acima, uma política pública deve dar a resposta para um determinado problema social e nem sempre sua idealização se enquadra nas duras raias da realidade e veremos que fatores externos influenciaram grandemente as limitações do CMSP.

4 TECNOLOGIA, PANDEMIA E AS DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS COMO ENTRAVES E DESVANTAGENS

É importante refletir sobre a simplificação que existe em acreditar que a simples adoção de tecnologias digitais como alternativas para o ensino presencial foi suficiente para garantir o oferecimento do Ensino Remoto Emergencial. Ao trazer uma visão problematizadora deste período, pretendemos contribuir ao debate vigente de como preparar sociedade e governos para situações semelhantes que possam acontecer no futuro.

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt analisa a tecnologia enquanto fenômeno social de modo não neutro. Grosso modo, esta visão filosófica faz duras críticas à “fé na ciência e no progresso tecnológico” que o Iluminismo do século XVIII e o Positivismo do século XIX traziam em suas concepções. O filósofo Max Horkheimer (1976, p. 69) alertava que a ciência e a tecnologia devem ser entendidas “em razão da sociedade para a qual elas funcionam” e que a glorificação da tecnologia seria uma falácia quando desprezamos (ou ignoramos) o fato que, tanto a ciência quanto as tecnologias são atividades sociais usadas para atender aos interesses de grupos de poder dentro da sociedade (idem, p.69).

Ou seja, o simples fato de o governo paulista implantar em um curtíssimo espaço de tempo todo um aparato tecnológico de softwares e hardwares, dotações orçamentárias para aquisição de equipamentos para escolas e professores e várias outras ações para atender as demandas do momento pandêmico, não significa que outras desigualdades sociais aflorassem de modo gritante. A exclusão tecnológica apareceu de modo tão nítido quanto a histórica exclusão social que assola nosso país.

Logo nos primeiros meses da pandemia a profa. Dra. Lynn Alves, da UFBA escreveu um artigo intitulado “Educação Remota: entre a ilusão e a realidade”, e ao observar a realidade de Salvador/BA, debateu sobre o uso e acesso às tecnologias que proporcionariam o ERE. O cerne do artigo foi debater as dificuldades de acesso e disponibilidade de equipamentos e infraestrutura (internet) para a efetivação de um ERE. A educação remota pode se constituir em um grande equívoco, pois os estudantes “na sua maioria, são oriundos de classes sociais mais baixas, sem acesso a tecnologias digitais, vivem em casas que têm pequenos espaços, onde muitas vezes não têm lugar para estudar” (ALVES, 2020, p. 355) e também devido a “dificuldade dos pais em orientar as atividades escolares, considerando o nível de escolaridade familiar, especialmente os pais dos alunos da rede pública, também se constitui um entrave nesse momento”. (idem)

A pesquisadora ainda aponta o déficit de conhecimentos em TDICs por parte dos professores, afirmando que o “corpo docente não se sente preparado para assumir as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, seja por conta do nível de letramento digital, ou, por limitações tecnológicas para acesso a estes artefatos.” (ALVES, 2020, p. 355).

De fato, a observação empírica¹¹ nos mostra que muitos professores na época da pandemia não estavam familiarizados com o uso das TDICs naquele grau de exigência que o contexto de pandemia e distanciamento social impunha. No caso das escolas públicas, o uso de TDICs incorporadas às aulas eram em sua maioria realizadas por professores de gerações mais jovens, ou nascidos já na “era digital” (geração Z ou “millenials”), com alguns poucos professores pertencentes às gerações anteriores dominando de forma segura e plenamente as múltiplas plataformas de TDCIs. O que se observou foi um enorme esforço por parte desta geração em se adaptar ao novo cenário, o que, obviamente, não se deu de modo linear.

Soma-se a isto o problema das casas dos alunos, que em muitas situações não havia computadores ou internet, os pais não tinham experiência com plataformas e, um das mais graves entraves, a dificuldade dos pais em acompanhar e mediar as atividades de aprendizagem dos filhos (ALVES, 2020, p. 356-357). Um claro exemplo disso observou-se, por exemplo, na cidade de Bauru – 300 km de São Paulo, uma das maiores cidades do centro-oeste paulista – onde reportagem realizada pelo periódico local Jornal Dois,

¹¹ Depoimento de nossa parte enquanto testemunha ocular atuando como Professor de Educação Básica, onde observamos *in loco* tanto as gerações de professores com maior facilidade e familiaridade, quanto os medianos com certo grau de entrosamento, mas sem aprofundamento técnico e chegando aqueles que não tinham nenhum domínio na área de informática, mais próximos do que classificaríamos como “analfabetos digitais”. (N.d.A).



denunciava que vários alunos ficaram sabendo das aulas online depois de muito tempo após o lançamento da plataforma do CMSP. A reportagem descobriu que estes alunos não tinham qualquer forma de comunicação digital, ou a tinham de forma muito limitada, e com o início da quarentena ficaram sabendo que as aulas estavam online semanas depois.

Na reportagem, por exemplo, as alunas entrevistadas pelo Jornal Dois (à época, alunas do 3º ano do Ensino Médio e da 8ª série do Ensino Fundamental), não possuíam internet em casa e com apenas dois celulares em seu domicílio, dependiam do celular da mãe para rotear o sinal 3G (a tecnologia mais comum da rede existente na época).

Segundo o Relatório de Acompanhamento do Setor de Telecomunicações – Telefonia Móvel referente a 2020, em 2019 o Brasil tinha pouco mais de 225 milhões de aparelhos celulares. De acordo com a agência, em 2020 o Brasil contava com 234,07 milhões de acessos móveis e a pandemia de Covid-19 é uma das possíveis explicações para esse incremento pois “a transferência de atividades para o ambiente virtual resultou em aumento na compra de dispositivos de acesso à internet e muitos celulares já são vendidos atrelados à contratação de novos planos.” (ANATEL, 2021, n.p.)

Em 2019, a população brasileira era de 210 milhões de habitantes (IBGE, 2019). Entretanto não devemos pensar de modo automático que cada brasileiro tinha seu celular por conta deste visível número de aparelhos superar o número de pessoas, ao contrário! Os números do Relatório eram claros ao apontar que havia uma distribuição desigual destes dispositivos, tanto antes quanto durante a pandemia, sendo as regiões sul, sudeste e centro-oeste os locais de maior concentração e, dentro destas regiões, quase a totalidade dos aparelhos estavam em área urbana (ANATEL, 2021, n.p.).

O próprio roteiro de Reimers e Schleicher (2020, p. 22-23) apontava esse “calcanhar de Aquiles” do ERE ao identificar a exclusão digital existente entre as classes mais favorecidas em comparação com as menos favorecidas, até mesmo em países com grande inserção digital como Estados Unidos e Coreia do Sul sendo pior a situação em países em desenvolvimento.

Oportuno salientar que o roteiro de Reimers e Schleicher (2020, p. 04) era claro ao pontuar que as diferentes experiências educacionais que os contextos sociais e econômicos desiguais de cada estudante iriam impactar em sua aprendizagem. Segundo o roteiro, pelo menos três fatores iriam influenciar esse período de ERE, a saber: o apoio dos pais em casa, o apoio escolar e sua estrutura disponível e o próprio aluno por meio de suas habilidades e aptidões para lidar com a situação de aprendizagem. Segundo Reimers e Schleicher:



(...) as diferenças entre os alunos em relação ao apoio dos pais, que lhes podem proporcionar oportunidades educacionais diretamente ou oferecê-las em casa, as diferenças na capacidade dos diferentes tipos de escolas de apoiar a aprendizagem de seus alunos remotamente, e as diferenças entre os alunos em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma independente e online, são susceptíveis de exacerbar as lacunas de oportunidades já existentes. (Reimers e Schleicher, 2020, p. 04)

Paralelamente, como dissemos pouco mais acima, a situação dos professores não foi tão mais favorável. Conforme apontam os estudos de Souza e Mocarzel (2023, p. 05), os professores tiveram um intervalo curto de tempo para aprender a utilizar as plataformas digitais voltadas a ministrar aulas remotas. Do mesmo modo, tiveram que se adaptar ao modelo de Ensino remoto por meio das TDIC e trabalho em *home office*, recorrendo a seus próprios materiais e instrumentos pessoais para realização do trabalho, mantida a carga horária e a disponibilidade para interações entre escola e alunos em horário comercial. (SOUZA; MOCARZEL, 2023, p. 05). Para os pesquisadores, a desigualdade educacional ficou mais nítida durante a pandemia em diversas esferas, seja entre as escolas públicas e privadas — entre as escolas públicas, aquelas localizadas em regiões mais nobres —, e também entre cidades, regiões e estados mais ricos do país, afinal, estes últimos puderam responder com maior velocidade às necessidades de criar as condições para oferecer o ERE para sua população em escolar. (SOUZA; MOCARZEL, 2023, p. 19).

Ao destacarmos as principais ações do governo paulista para enfrentar o problema da suspensão das aulas durante a pandemia, é importante deixar claro que havia de um lado as ações técnicas que o governo, por meio de seu dever de ação de ofício e de outro lado uma pressão social para que medidas fossem tomadas. Deste lado, por exemplo, estava uma das entidades de representação de classe mais importantes do Estado, a APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. No site da entidade, é abundante o número das publicações da época da pandemia em que se destaca o protagonismo do sindicato em defender seus representados em duas frentes de atuação. A primeira, contra o próprio Corona vírus, por meio da intransigente defesa do distanciamento social e trabalho remoto, principalmente dos professores enquadrados no chamado “grupo de risco”. A segunda era contra o próprio governo, no sentido de manter os direitos conquistados e as garantias mínimas de dignidade no trabalho e meios para se realizar um bom trabalho, naquele momento caracterizado como uma boa aula, com os devidos equipamentos, capacitação e meios de acesso às ferramentas digitais e o CMSP.

A entidade encomendou junto ao Instituto Vox Populi¹² uma pesquisa de satisfação com as aulas online, realizada entre professores, pais e estudantes, publicada em julho de 2021. Os resultados vieram em forma de um artigo assinado pela professora Maria Izabel Azevedo Noronha – a “Professora Bebel” – na época ocupando o cargo de Presidenta da APEOESP.

¹² A Vox Populi é uma empresa brasileira especializada em pesquisas de opinião e de mercado (quantitativas e qualitativas). Está entre as dez maiores empresas especializadas em pesquisas do país -(voxpopuli.com.br).

Além de comentar os dados, Noronha (2021, n.p) expõem de forma crítica a visão da entidade de classe no tocante as ações do governo, das quais embora fossem necessárias, mostraram-se insuficientes, onde se convergiram a crise sanitária causada pela Covid-19, juntamente com a questão da desvalorização dos trabalhadores da educação e as dificuldades profissionais enfrentadas por estes, que ficaram ainda mais latentes por conta da pandemia. Como fica claro no artigo, as dificuldades estavam nas três pontas do sistema: entre os estudantes, os professores e nas próprias unidades escolares.

Foi realizada uma amostragem expressiva, pois de acordo com o artigo a pesquisa ouviu 3.600 pessoas em todo Estado, entre professores (1.500), pais (1.500) e estudantes de ensino médio (600), entre junho e julho deste ano. O estudo tem recortes por capital, região metropolitana e interior, e também por níveis de ensino - educação infantil, ensino fundamental e médio. O objetivo foi levantar os impactos da pandemia na educação pública. (NORONHA, 2021, n.p.). De modo geral, na avaliação da professora, o emprego em si da tecnologia não representou sinônimo de inclusão digital, fato que segundo a autora apontava uma grave contradição existente entre a expectativa e a realidade, pois conforme apontaram os dados levantados pela pesquisa:

“(…) mais da metade dos entrevistados declaram que não receberam do poder público infraestrutura física para trabalharem ou estudarem remotamente, como equipamentos de Tecnologia da Informação, pacote de dados para acesso à Internet ou mesmo help desk do governo ou da escola para as aulas remotas. (NORONHA, 2021, n.p.)

Vimos acima o esforço do governo estadual em fornecer os chips de acesso à internet, cujo número de dispositivos direcionados para os alunos chegou a 500 mil unidades, mas naquele momento, a rede de ensino contava com milhões de alunos matriculados, sendo “70% dessas matrículas se concentra em estudantes dos anos finais do ensino fundamental, com um total de 1.346.644 matrículas, e do ensino médio, com 1.353.755 matrículas” (MENDONÇA; FAVERO, 2020, p.26). Foi neste universo onde um lado você tinha aqueles que foram alcançados pelas ações do governo e de outro lado, os desatendidos que a pesquisa encomendada pela APEOESP coletou os dados e conforme assevera Noronha:

As aulas virtuais foram reprovadas pela comunidade escolar - professores (66,9%), pais (74,7%) e alunos (73,9%), mas, mesmo assim, 85,6% dos professores, 81,8% dos pais e 76,1% dos alunos têm medo da contaminação pela Covid-19 no retorno precipitado às aulas presenciais. Para os professores, houve mais trabalho, segundo 49,2% dos entrevistados, chegando a jornadas de até 10 horas. Em contrapartida, os alunos estudaram menos segundo os pais (87,3%), o que foi confirmado pelos estudantes do ensino médio: 84,1% declaram ter se dedicado menos às aulas virtuais. Na média, os pais afirmam que seus filhos estudaram apenas 2,5 horas por dia. (NORONHA, 2021, n.p.)

As dificuldades também estiveram nas unidades escolares, sem estrutura para aula remota. De acordo com 50,5% dos professores ouvidos que “em plena era da tecnologia, as escolas onde trabalham não



têm salas com acesso à internet, computadores ou câmeras de vídeo disponíveis para as aulas” e conforme prossegue Noronha (2021, n.p.), “este índice sobe para 70,2% na percepção de pais e 61,5% na avaliação dos estudantes do ensino médio”.

Foi revelado também que “menos da metade dos professores teve treinamento mínimo para dar aulas pela internet e precisaram se reinventar para transmitir os conteúdos aos estudantes. O resultado foi uma jornada de trabalho maior, sem remuneração adequada” (NORONHA, 2021, n.p.). Ao mesmo tempo, conclui Noronha (2021, n.p.) os estudantes, em grande parte sem equipamento ou acesso à Internet, ficaram menos tempo em aula.

Oportuno dizer que mais de um ano antes da pesquisa, a supracitada reportagem do Jornal Dois com as estudantes da cidade de Bauru trazia a entrevista com o dirigente regional da APEOESP, professor Marcos Chagas, onde o mesmo já alertava para essa perda da qualidade nas aulas por meio das mídias digitais, pois segundo o professor Chagas:

A educação não é transmissão de conhecimento, ela é um processo de produção que envolve convivência e troca. As atividades produzidas nas escolas, o questionamento, isso faz parte da formação. Reduzir tudo à transmissão de conteúdo apenas, é empobrecer bastante a educação. (GARRIDO; OLIVEIRA. 2020, n.p.)

Aqui vemos a preocupação do educador em assegurar a essência humana do ato de educar, advertindo os riscos decorrentes da mediação tecnológica de modo puro e simples. Vimos que Horkheimer (1976, p.105), ao denunciar o uso da tecnologia de modo instrumental, esta tenderia ao movimento contrário da emancipação humana, isto é, convertendo-se em uma forma de alienação. Esta mesma linha de raciocínio, isto é, que problematiza criticamente o uso da tecnologia na educação é apontada por Mendonça e Favero ao afirmarem que:

(...) a tecnologia como artefato sociocultural traz a concepção de que ela é uma manifestação humana, fruto das necessidades dos indivíduos e transformadora dessas próprias. Esse entendimento induz a perguntas que extrapolam a mera descrição do que são tecnologias, buscando saber por e para que são usadas, e, ainda, como dialogam com o contexto escolar para criar engajamento em práticas sociais significativas. Conclui-se que a tecnologia não é autônoma, que soluções não são homogêneas e que a mera implementação de equipamentos digitais nas escolas é incapaz de potencializar as experiências educacionais, sendo necessário contextualizá-la na realidade local e compreender que há um processo cíclico da tecnologia como manifestação humana (...). (MENDONÇA; FAVERO, 2020, pp. 18 e 19)

Neste estudo, os autores trazem robusto levantamento de dados da educação paulista no período (idem, p. 26-28), revelando que havia um grande desafio a ser enfrentado pelos gestores públicos do maior sistema de ensino público da educação básica do país, calcado em realidades locais bastante díspares no tocante a inclusão digital. Conforme pontuam os autores, é fato que a pandemia “compeliu a educação a



repensar suas possibilidades de ensino. Por outro lado, também escancarou as desigualdades existentes entre estudantes que possuem acesso à TIC e os que não estão devidamente incluídos na era digital.” (MENDONÇA; FAVERO, 2020, p.18).

Nesse sentido, é importante balizar duas constatações que podemos observar. Não é a proposta do presente trabalho fazer o julgamento de ambas nem de hierarquizá-las em graus de importância, mas apresentá-las enquanto objetivo atingido a partir do problema inicial proposto. Sabemos que a implantação de políticas públicas, ainda mais em casos extremos como foi a situação emergencial da pandemia de Covid-19, acaba se deparando em situações da realidade que não são percebidas a priori no momento de sua concepção e implantação.

A primeira destas constatações é a inegável relevância das ações governamentais (entendidas e qualificadas como políticas públicas) para implantar as condições básicas do ERE, seja por meio dos softwares (CMSP e outras soluções digitais), as adequações e demais adaptações físicas, administrativas e humanas na estrutura da SEDUC/SP (principalmente na EFAPÉ) e as tentativas de garantir ao público alvo o acesso a toda essa inovação (chips do governo, dados móveis subsidiados, computador do professor, kit CMSP, etc). Ainda que haja constatações ou ilações de que tais medidas são obrigações dos gestores públicos, tal argumentação mostra-se inconsistentes se observarmos que as diferentes esferas de governos tiveram respostas e tempos de respostas diferentes para os problemas pandêmicos, o que ficou nitidamente evidente com o debate tipificado entre os realistas e as alas negacionistas do então governo federal e seus aliados estaduais e municipais, mas esta reflexão foge ao escopo de nosso trabalho.

A segunda constatação é a clara desigualdade social endógena à configuração sistêmica do modo de produção capitalista imposta à grande parcela da população que, falando de grosso modo, refletiu diretamente naquelas famílias que tinham ou não acesso aos aparelhos e conexões à internet. Conforme vimos, a maior parte da população de baixa renda estava (e ainda continua) nas escolas públicas e por sua vez, dentro desse universo de público, uma grande parcela estava fora de alcance das políticas públicas do governos, seja pela inexistência de computadores e celulares (ou como vimos, a existência insuficiente destes aparelhos), seja pela impossibilidade de acesso à rede.

A despeito destes entraves, a situação emergencial e as rígidas normativas começaram a se flexibilizar no final de 2020 até meados de 2021. Consideramos como o grande marco legislativo do período o Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que estabeleceu percentuais para o retorno às aulas presenciais, que assim normatizava estes índices:



Artigo 3º - As aulas e demais atividades presenciais serão retomadas, gradualmente, nas unidades de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, localizadas em áreas classificadas¹³, nos termos dos artigos 3º e 5º do Decreto nº 64.994, de 28 de maio de 2020:

I - nas fases vermelha ou laranja, com a presença limitada a até 35% do número de alunos matriculados;

II - na fase amarela, com a presença limitada a até 70% do número de alunos matriculados;

III - na fase verde, admitida a presença de até 100% do número de alunos matriculados. (SÃO PAULO, Decreto nº 65.384/2020)

Mesmo com o retorno às atividades presenciais e a gradual retomada das aulas nas escolas, o CMSP continuou recebendo atualizações e sendo o principal canal de ensino online da SEDUC/SP. Já em 2021, veio o Decreto nº 65.849, de 06 de julho, que alterava alguns pontos do Decreto 65.384/2020 e trazia importantes complementos para o retorno definitivo das atividades, principalmente sobre alguns imprescindíveis procedimentos nas unidades escolares, assim discriminados:

"Artigo 3º - Durante a vigência da medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, as aulas e demais atividades presenciais nas unidades de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio localizadas no território estadual respeitarão os parâmetros seguintes:

I - observância de distância mínima de 1 (um) metro entre pessoas, em todos os ambientes escolares, inclusive naqueles de acesso comum, para o desenvolvimento de quaisquer atividades;

II - planejamento das atividades em conformidade com a capacidade física da unidade escolar, admitindo-se o escalonamento de horários de entrada, saída e intervalos; (SÃO PAULO, Decreto nº 65.849/2021)

A regulamentação deste último veio por meio da Resolução SEDUC 65, de 26-07-2021 que obrigava as unidades escolares de educação básica da rede estadual de ensino, das redes municipais e das instituições privadas a oferecerem as atividades presenciais aos estudantes nas unidades escolares de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A presente resolução vinha com um enorme anexo estabelecendo regras adicionais de higiene e segurança sanitária denominadas de “Protocolo Adicional da Rede Estadual”, além daquelas já elencadas dentro do Plano São Paulo.

Como dissemos acima, o CMSP continuou operante, recebendo atualizações nos anos seguintes (2022 e 2023), com destaque para o advento de novas plataformas pedagógicas e a aplicação da “Prova Paulista” a partir do CMSP. A ferramenta também continuava sendo usado para formação de professores, gestores e demais atividades online. Somente em 2024 que parte de suas funções foram desabilitadas (Tarefas/SP e demais plataformas educacionais), ficando somente os canais e as salas de aula virtuais. Todas as funções pedagógicas foram transferidas para a nova plataforma utilizada pelo governo do Estado de São Paulo, intitulada de “Sala do Futuro”.

¹³ A classificação por cores dada pelo Anexo II do Decreto nº 64.994/20, dentre outros fatores, considerava a capacidade do sistema de saúde com a evolução da doença e havia dois itens com maiores pesos para definir a cor da classificação das áreas, sendo eles (I) a taxa de ocupação dos leitos de UTI para COVID-19 e (II) a quantidade de internações dos últimos 7 dias comparados os 7 dias anteriores. Sê I > 80% e II > 2,0 – vermelho; sê I < 80% e < 70% e II > 1,0 e < 1,5 – laranja; sê I > 60% e < 70% e II > 0,5 e < 1,0 – amarelo; sê I < 60% e II < 0,5 – verde.



Este é o atual novo ambiente virtual de aprendizagem da rede estadual paulista. Em 2025, todas as funções pedagógicas como os lançamentos de notas, presença, registros de aulas e acesso a plataformas educacionais já estavam dentro do “Sala do Futuro”, bem como as funções administrativas, como edição e publicação de atividades para os alunos.

Ao finalizarmos estas linhas no alvorecer de 2025, podemos dizer que o Centro de Mídias de São Paulo cumpriu sua função, apesar de todas as dificuldades e entraves, de ordem muito mais externas do que internas, para oferecer à maior rede educacional pública do país um Ensino Remoto Emergencial, recebendo o prêmio de melhor iniciativa inovadora de governos da América Latina e do Caribe, em concurso promovido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em 2020 (SEDUC/SP, 2020 n.p.).

5 CONCLUSÕES

A pandemia de Covid-19 deixou marcas profundas nas gerações que viveram este período. Seu alcance global se deu em grande parte por ser uma das primeiras grandes pandemias do século XXI¹⁴, em um período que a humanidade estava interconectada, acompanhando ao vivo os acontecimentos no mundo, em uma enxurrada de informações, desinformações e *fake News*, cujo alcance só foi possível graças à estas mesmas tecnologias.

A pandemia de Covid-19 impôs padrões de comportamento, sendo o distanciamento social um dos mais marcantes procedimentos não farmacológicos recomendados para conter a propagação do vírus. Governos ao redor do mundo suspenderem as aulas, e isso acelerou a integração de ferramentas digitais na educação, trazendo à tona tanto desafios quanto oportunidades. Embora o conceito de ensino a distância seja uma modalidade conhecida há pelo menos dois séculos, o tempo presente tem as tecnologias digitais e sua velocidade de interconexão como a grande novidade e facilidade.

O exemplo do Centro de Mídias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é um caso emblemático de como a implementação eficaz de soluções digitais pode transformar a educação e garantir o acesso à aprendizagem em tempos de adversidade. Essa implementação se realizou por meio da implementação de políticas públicas que envolvem ações dos agentes públicos, a existência de legislação específica, dotação orçamentária para realização, cronograma de execução e meios materiais, humanos e técnicos para sua implementação.

Por esta perspectiva nos parece claro que a implantação do CMSP foi uma política pública específica dentro de um arco maior de políticas públicas adotadas pelo governo estadual paulista nos anos de 2020-2021 a começar pelo fato de ter sido criado mediante legislação específica. O alto volume de decretos

¹⁴ A pandemia de H1N1 (gripe suína) de 2009-2010 é reconhecida como a primeira pandemia do século XXI. Sua origem se deu no México a partir de porcos contaminados, em poucos meses afetou 120 países, causando cerca de 200 mil mortes, incluindo o Brasil que registrou 53.797 casos confirmados e 2.098 mortes. (BBC, 2020)



executivos que tratavam especificamente do tema são a evidência maior desta conclusiva. Ações complementares advindas posteriormente para a efetivação do CMSP – como foi o caso dos chips para alunos e professores, a isenção de dados móveis junto às operadoras, a facilitação do crédito para compra de equipamentos no programa “Computador do Professor” e a compra dos equipamentos integrantes do kit CMSP para as escolas por meio da compra com recursos do PDDE – também entram neste contexto de pensar o CMSP e sua implantação dentro de um arco estratégico de políticas públicas.

Mas também pudemos concluir que tais ações foram insuficientes diante do quadro de desigualdade social que impactou diretamente na exclusão digital. As ações do governo paulista apequenaram-se diante das demandas existentes na maior rede de ensino público do país. Longe de julgar se tais políticas se categorizam entre “certas” ou “erradas”, importa entender como elas dialogaram e se relacionaram com o momento emergencial em que foram implantadas.

Podemos agrupar os principais problemas e desafios em três grandes gargalos: primeiro deles estava no âmbito dos alunos e suas famílias, o segundo localizado entre os próprios professores e o terceiro nas estruturas das próprias unidades escolares.

O gargalo entre os alunos, concentrava-se na dificuldade dos responsáveis em acompanhar os estudantes nas aulas (principalmente nos anos iniciais) e a ausência de aparelhos com acesso a internet, o que era ainda mais evidente entre as famílias de baixa renda. Entre os professores verificava-se a falta de preparo de uma significativa parcela destes profissionais em lidar com as tecnologias digitais e a transmissão de aulas remotas, além, é claro, da ausência de equipamentos adequados (principalmente nos primeiros momentos, antes da chegada dos kits do CMSP) e o aumento da carga de trabalho. Finalmente entre as escolas, a maior dificuldade era a ausência de equipamentos para apoio aos professores, como tablets e computadores, ou o acesso a rede de internet, embora essa situação no sudeste fosse pequena – principalmente no Estado de São Paulo.

Ficou nítida a desigualdade educacional, mas juntamente com isso não podemos perder de vista as desigualdades regionais, pois em cidades e estados mais ricos aconteceram respostas mais rápidas e com maiores volumes de investimentos no ERE. Daí temos uma importante conclusão que é a urgente e necessária implantação de uma política pública nacional de inclusão digital, que deve ser uma tarefa levada a cabo pelo governo federal em parceria solidária com as Secretarias Estaduais de Educação.

Também concluimos que diante do contexto emergencial da implementação do CMSP, fez-se necessária a organização quase que “a toque de caixa” de uma política pública que garantisse que os recursos empenhados durante a pandemia potencializassem o cumprimento do que já estava planejado anteriormente dentro do estratégico Plano Estadual de Educação (lei nº 16.279/16). Este fato nos revela o nível de maturidade da rede paulista de educação no tocante ao uso, assimilação e acesso às tecnologias digitais, a ponto de usar o CMSP como ferramenta principal para o cumprimento das aulas online.



Por fim, é importante destacar que o período da pandemia infligiu perdas significativas para a aprendizagem de nossos estudantes. Se em um primeiro momento o CMSP cumpriu a função de ser uma ferramenta para o ERE, depois de passado o período mais crítico e o “gradual retorno à normalidade”, fez-se necessário sua incorporação à uma realidade pedagógica onde o uso das tecnologias digitais mostra-se como fato dado e, salvo algum fato superveniente, também é irreversível. O desafio agora é criar meios que dialoguem com realidade calcada em desigualdades sociais que se mostraram (e se aprofundaram) durante a pandemia.

Outro ponto importante que podemos concluir é que o uso das TDICs na educação precisam ser pensados não apenas como recursos emergenciais, mas a partir de uma política pública permanente que os coloquem como uma estratégia constante de ensino e aprendizagem. Isso implica investir em formação inicial e continuada de professores, em infraestrutura adequada tanto nas escolas quanto nas redes de comunicação em si e que estas políticas públicas possam criar mecanismos de promoção que garantam acesso equitativo às ferramentas tecnológicas. Dessa forma será possível transformar os aprendizados e desafios impostos pela pandemia que passamos (e por outras situações que podem vir a acontecer) em oportunidades para construir uma educação mais inclusiva, mais dinâmica e mais alinhada às necessidades do século XXI.



REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas - Educação, Aracajú, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365> > Acesso em 08 de janeiro de 2025.

ANATEL. Anatel divulga relatório da telefonia móvel relativo a 2020. Portal da ANATEL. Publicado em 19/04/2021 Disponível em: < <https://www.gov.br/anatel/pt-br/assuntos/noticias/anatel-divulga-relatorio-da-telefonia-movel-relativo-a-2020> > Acesso em 10 de janeiro de 2025.

BBC - British Broadcasting Corporation. Como o Brasil foi afetado pela pandemia de H1N1, a 1ª do século 21? Portal da BBC News Brasil. Por Marcelo Barifouse em 25 março 2020. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52042879> > Acesso em 15 de janeiro de 2025.

BORGES, Julia. Um olhar para a política do Centro de Mídias e o seu papel no futuro. Rede EconoEduc. Disponível em <<http://econoeduc.com.br/2020/09/cmspfuturo/>> . Acesso em 05 de janeiro de 2025.

BRASIL. Decreto 9.0507/2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24> . Acesso em 07 de janeiro de 2025.

BRASIL. Lei 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 07 de janeiro de 2025.

GARRIDO, Bibiana; OLIVEIRA, Vitor. “Não tava nem sabendo”: o ensino à distância de Dória para quem não tem internet, nem celular. Jornal Dois. Publicado em 23 de abril de 2020. Publicado em 23 de abril de 2020. Portal do Jornal Dois. Disponível em: < <https://jornaldois.com.br/nao-tava-nem-sabendo-o-ensino-a-distancia-de-doria-para-quem-nao-tem-internet-nem-celular/> > Acesso em 08 de janeiro de 2025.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. Revista HISTEDBR Edição On-line, Campinas, n. especial, p.166–181, ago 2006 ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf> Acesso em 05 de janeiro de 2025.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; TREVISAN, A. L. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 40, e0218349, 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019218349> > . Acesso em 07 de janeiro de 2025.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia, [s. l.], v. 2, 2020. Disponível em: < <https://escribo.com/2020/05/01/aprendizado-online-e-ensino-remoto-de-emergencia/>> Acesso em 05 de janeiro de 2025.

HORKHEIMER, Max. Eclipse da razão. Rio de Janeiro. Editorial Labor do Brasil: 1976, 198p.

MASTRODI, Josué. Políticas públicas: conceito. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito Econômico. Ricardo Hasson Sayeg (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,



2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/561/edicao-1/politicas-publicas:-conceito>

MASTRODI, Josué; IFANGER, Fernanda. Sobre o conceito de políticas públicas. *Revista de Direito Brasileira* | Florianópolis, SC | v. 24 | n. 9 | p.05-18 | Set./Dez. 2019.

OMS, Organização mundial da Saúde – OMS. Pronunciamento do diretor Geral. Biografia do Diretor Geral. Artigos relacionados ao diretor geral da entidade disponível em <https://www.who.int/director-general/>. Acesso em 05 de janeiro de 2025.

OPAS, Organização Pan-Americana da Saúde – OMS. OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. Portal OPAS – OMS. Publicado em 11 de março de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic> . Acesso em 03 de janeiro de 2025.

OPAS, Organização Pan-Americana da Saúde – OMS. Considerações para medidas de saúde pública relacionadas a escolas no contexto da COVID-19. Portal OPAS – OMS. Grupo Técnico Consultivo de Especialistas em Instituições de Ensino e COVID-19 e de especialistas da OMS, Unesco e Unicef. Publicado em 14 de setembro de 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52682/OPASWBRACOV1920112_por.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2025.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde – OMS. Histórico da emergência internacional de COVID-19. Portal OPAS – OMS. Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19> > Acesso em 10 de janeiro de 2025.

MENDONÇA, Gustavo Blanco de. FÁVERO, Raquel Fernanda. Centro de Mídias SP : uma ferramenta para educar os estudantes da rede pública para o século XXI. Dissertação (mestrado profissional MPGPP) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Orientador: Gabriela Spanghero Lotta. São Paulo/SP, 2020. 85 f. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/30046> . Acesso em 03 de janeiro de 2025.

OLIVEIRA, Aldimária Francisca P. de; QUEIROZ, Aurinês de Sousa; SOUZA JÚNIOR, Francisco de Assis de; SILVA, Maria da Conceição Tavares da; MELO, Máximo Luiz Veríssimo de; OLIVEIRA, Paulo Roberto Frutuoso de. Educação a Distância no mundo e no Brasil. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 17, 20 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/ead-educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil>> acesso em 03 de janeiro de 2025.

REIMERS, F. M., & SCHLEICHER, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD. Paris, França: 30 de março de 2020. Tradução para o português por Raquel de Oliveira, FGV EBAPE CEIPE. Disponível em < https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/um_roteiro_para_guiar_a_resposta_educacional_a_pandemia_da_covid-19_reimersschleicher_ceipe_30032020_1.pdf> Acesso em 05 de janeiro de 2025.

SANAR. Linha do tempo do Coronavírus no Brasil. Portal SANAR MED. Disponível em < https://sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil/#elementor-toc__heading-anchor-207> acesso em 05 de janeiro de 2025.

SEDUC/SP. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Google na Educação: conheça a nova parceria da Secretaria com a gigante da tecnologia. Notícias SEDUC/SP. Disponível em: <



<https://www.educacao.sp.gov.br/google-na-educacao-conheca-a-nova-parceria-da-secretaria-com-a-gigante-da-tecnologia/> > Acesso em 08 de janeiro de 2025.

SEDUC/SP. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Governo de SP vai distribuir 750 mil chips com internet gratuita a alunos e professores da rede estadual. Notícias SEDUC/SP. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-vai-distribuir-750-mil-chips-com-internet-gratuita-alunos-e-professores-da-rede-estadual/>> Acesso em 08 de janeiro de 2025.

SEDUC/SP. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Centro de Mídias SP é premiado em concurso internacional. Notícias SEDUC/SP. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/centro-de-midias-sp-e-premiado-em-concurso-internacional/>> Acesso em 08 de janeiro de 2025.

DECRETOS LEGISLATIVOS DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Decreto nº 53.559, de 15 de outubro de 2008 - Institui o Programa Computador do Professor de financiamento subsidiado de computadores portáteis para os servidores do quadro do magistério da rede estadual de ensino e integrantes do subquadro de empregos públicos permanentes docentes do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" – CEETEPS.

Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020 - Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual

Decreto nº 64.879, de 20 de março de 2020 - Reconhece o estado de calamidade pública, decorrente da pandemia do COVID-19, que atinge o Estado de São Paulo, e dá providências correlatas.

Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020 - Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares.

Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020 - Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo - CMSP e dá providências correlatas.

Decreto nº 64.987, de 19 de maio de 2020 - Suspende o expediente das repartições públicas estaduais sediadas no Município de São Paulo no dia 22 de maio de 2020 e dá providências correlatas.

Decreto nº 64.994, de 28 de maio de 2020 - Dispõe sobre a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, institui o Plano São Paulo e dá providências complementares.

Decreto nº 65.231, de 07 de outubro de 2020 - Dá nova disciplina ao Programa Computador do Professor, instituído pelo Decreto nº 53.559, de 15 de outubro de 2008, nos termos da Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003.

Decreto nº 65.849, de 06 de julho de 2021 - Altera a redação do Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19 e institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19, e dá providências correlatas