

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDO WAGNER DA COSTA

**EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19:
processos de tomada de decisão do estado de Goiás entre 2020 e 2021**

**GOIÂNIA
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Fernando Wagner da Costa

3. Título do trabalho

EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: processos de tomada de decisão do estado de Goiás entre 2020 e 2021

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Wagner Da Costa, Usuário Externo**, em 15/01/2024, às 19:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Professora do Magistério Superior**, em 17/01/2024, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_externo=0, informando o código verificador **4316043** e o código CRC **952D6FF0**.

FERNANDO WAGNER DA COSTA

**EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19:
processos de tomada de decisão do estado de Goiás entre 2020 e 2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

COSTA, Fernando Wagner da
EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19
[manuscrito] : processos de tomada de decisão do estado de Goiás
entre 2020 e 2021 / Fernando Wagner da COSTA. - 2025.
CXV, 115 f.

Orientador: Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2025.
Bibliografia. Apêndice.

1. Pandemia de COVID-19. 2. Ensino Remoto Emergencial. 3.
Regime Especial de Aulas Não Presencial. 4. Educação Básica. I.
Lima, Daniela da Costa Britto Pereira, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **61** da sessão de Defesa de Dissertação de **FERNANDO WAGNER DA COSTA**, que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás -PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Ao **primeiro dia do mês de novembro de dois mil e três (01/11/2023)**, a partir das **14h30min.**, em formato misto, nas dependências da Faculdade de Educação da UFG e em plataforma virtual no link público de acesso <https://meet.google.com/ixk-ydrp-cew>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: processos de tomada de decisão do estado de Goiás entre 2020 e 2021"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof.^a Dr.^a **Daniela da Costa Britto Pereira Lima (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento** pela UFRJ, com a participação das demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Marilza Vanessa Rosa Suanno (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela UCB - integrante titular interna e Prof.^a Dr.^a **Ana Lara Casagrande (UFMT)**, doutora em **Educação** pela UNESP - integrante titular externa. Durante a arguição as integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Prof.^a Dr.^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, ao primeiro dia do mês de novembro de dois mil e três.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Prof.^a Dr.^a Marilza Vanessa Rosa Suanno

Prof.^a Dr.^a Ana Lara Casagrande

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Marilza Vanessa Rosa Suanno, Professora do Magistério Superior**, em 01/11/2023, às 16:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Lara Casagrande, Usuário Externo**, em 11/01/2024, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima**, Professora do **Magistério Superior**, em 15/01/2024, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4155089** e o código CRC **7014A508**.

Referência: Processo nº 23070.056710/2023-61

SEI nº 4155089

AGRADECIMENTOS

No início, gostaria de expressar minha profunda gratidão à Professora Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, minha orientadora. Agradeço por sua valiosa oportunidade, incentivo, inspiração, exemplo como pesquisadora e professora, e sua orientação, que foi tanto acadêmica quanto profissional, culminando nesta pesquisa.

Também desejo agradecer aos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás por compartilharem seus conhecimentos e experiências conosco.

Estendo meu reconhecimento aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação a Distância (GEaD) e da Rede de Pesquisa Qualidade e Regulamentação no Contexto da Educação Aberta, Flexível ou a Distância Brasil - Internacional.

Agradeço profundamente aos colegas do PPGE/UFG, que desempenharam um papel fundamental neste processo. Mesmo separados fisicamente devido ao período de distanciamento social causado pela pandemia de COVID-19, eles estiveram presentes. Não poderia ter enfrentado esse momento de forma melhor, juntos. Meu sincero agradecimento a Cida, Elka, Lorena e Poliana, pelo apoio, força, exemplo e carinho.

Não posso deixar de mencionar e agradecer aos membros da banca de qualificação e defesa por aceitarem nosso convite e compartilharem esse momento tão importante. A Professora Dra. Ana Lara Casagrande e a Professora Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno merecem meu reconhecimento especial.

À minha família, especialmente aos meus pais, que ofereceram suporte e apoio incondicional, sem questionamentos, agradeço a compreensão, principalmente nos momentos mais desafiadores.

Por fim, quero expressar minha gratidão a todos que contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Diante da crise sanitária provocada pela pandemia de COVID-19, que exigiu a transição das aulas presenciais para o ensino remoto emergencial nas instituições de educação básica, este estudo se propõe a analisar o processo de tomada de decisão para a implementação do ensino remoto emergencial na rede pública de ensino do estado de Goiás. Essa mudança perdurou durante todo o ano letivo de 2020 e se estendeu até o final do primeiro semestre de 2021. Utilizamos uma abordagem de pesquisa qualitativa, fundamentada na coleta de dados públicos, e recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental para compreender as estratégias adotadas pelo governo de Goiás durante o período de Ensino Remoto Emergencial. Nosso estudo concentra-se no ciclo de políticas públicas, com ênfase no processo de tomada de decisão do governo, em contraposição à realidade dos estudantes, que foram afastados do ambiente escolar físico e inseridos abruptamente no ensino remoto. As decisões do governo de Goiás em relação à suspensão das aulas presenciais e à transição para o modelo remoto de emergência foram tomadas rapidamente, porém apresentaram falhas significativas, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação. Isso se torna ainda mais evidente quando consideramos que as primeiras medidas exigiam acesso à internet e equipamentos que não eram acessíveis para a maioria dos educadores e alunos. Ao longo do tempo, o governo se adaptou à realidade dos estudantes, mas dentro dos limites do período de ensino remoto emergencial, ao mesmo tempo em que planejava a retomada gradual das aulas presenciais. Concluímos que é urgente a implementação de políticas que garantam o acesso à internet e a disponibilidade de equipamentos adequados às necessidades dos estudantes e educadores no processo de ensino e aprendizagem, para que o governo possa responder eficazmente a situações de emergência que impeçam as aulas presenciais por qualquer motivo. Além disso, questões como essas devem ser consideradas na formação de professores e na adaptação de soluções para a realidade local, de modo que, em situações de emergência, o acesso à educação seja priorizado. Esperamos que este estudo possa contribuir para o desenvolvimento de um planejamento mais eficaz e de qualidade para os estudantes durante períodos excepcionais.

Palavras-chave: Pandemia de COVID-19. Ensino Remoto Emergencial. Regime Especial de Aulas Não Presencial. Educação Básica. Goiás.

ABSTRACT

In the face of the health crisis triggered by the COVID-19 pandemic, which required the transition from in-person classes to emergency remote education in basic education institutions, this study aims to analyze the decision-making process for the implementation of emergency remote education in the public education system of the state of Goiás. This change persisted throughout the 2020 school year and extended until the end of the first semester of 2021. We employed a qualitative research approach, grounded in the collection of public data, and resorted to bibliographic and documentary research to understand the strategies adopted by the government of Goiás during the period of Emergency Remote Education. Our study focuses on the public policy cycle, with an emphasis on the government's decision-making process, in contrast to the reality of students who were removed from the physical school environment and abruptly placed into remote learning. The decisions of the government of Goiás regarding the suspension of in-person classes and the transition to the emergency remote model were made swiftly but exhibited significant flaws, particularly concerning access to education. This becomes even more apparent when considering that the initial measures required internet access and equipment that were not accessible to the majority of educators and students. Over time, the government adapted to the students' reality, but within the constraints of the emergency remote learning period, while simultaneously planning the gradual return to in-person classes. We conclude that it is urgent to implement policies that ensure internet access and the availability of equipment suitable for the needs of students and educators in the teaching and learning process. This would enable the government to respond effectively to emergency situations that prevent in-person classes for any reason. Furthermore, issues like these should be considered in teacher training and the adaptation of solutions to the local reality so that, in emergency situations, access to education is prioritized. We hope that this study can contribute to the development of more effective and quality planning for students during exceptional periods.

Keywords: COVID-19 pandemic. Emergency Remote Education. K-16. Goiás.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
1.1 PROPOSIÇÕES DE PESQUISA: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS.....	17
1.2 METODOLOGIA.....	22
1.3 FASE DE ANÁLISE E TRATAMENTO DO MATERIAL EMPÍRICO OU DOCUMENTAL	26
2. POLÍTICAS PÚBLICAS E O USO DAS TECNOLOGIAS DURANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL	41
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EM CONTEXTO.....	41
2.2 O USO DAS TECNOLOGIAS DURANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL.....	52
2.4 EDUCAÇÃO BÁSICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E DISTANCIAMENTO SOCIAL NO BRASIL	57
3. A PANDEMIA DE COVID-19 E O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS COM DISTANCIAMENTO SOCIAL	65
3.1 EDUCAÇÃO EM GOIÁS DURANTE O PERÍODO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: ASPECTOS NORMATIVOS.....	66
3.2 ASPECTOS MULTICÊNTRICOS DA POLÍTICA PÚBLICA EMERGENCIAL NO ESTADO DE GOIÁS	71
3.3 O REGIME EMERGENCIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS NO ESTADO DE GOIÁS: CAMINHOS E ESCOLHAS.....	80
4. CAPÍTULO FINAL: RETRATO DO MOMENTO PANDÊMICO NA EDUCAÇÃO GOIÂNIA.....	86
4.1 O FUTURO DO PASSADO.....	89
4.2 O LEGADO DO FUTURO	92
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES	111

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na década de 1990, uma época em que as redes de comunicação digital começavam a se disseminar rapidamente pelo Brasil, discursos sobre o futuro eram permeados por conceitos como globalização, internet, velocidade e conexão. A metáfora da "aldeia global", popularizada pelo filósofo canadense Marshall McLuhan na década de 1960, descrevia de forma vívida a crescente interconexão do mundo, especialmente através das comunicações e tecnologias de informação. Essa ideia fundamental sugeria que, devido aos avanços nas tecnologias de comunicação, o mundo se tornara menor e mais interligado, assemelhando-se a uma aldeia pequena em que todos os habitantes estão próximos e interconectados.

O conceito da aldeia global destacava a capacidade de transmitir informações e comunicações em tempo real para qualquer lugar do mundo, graças aos avanços tecnológicos como a televisão, o rádio, a internet e as redes sociais. A distância física entre pessoas e nações perdeu significado, pois as comunicações permitiram que informações fluíssem livremente através das fronteiras. Isso teve implicações profundas no comércio, cultura, saúde, educação e em todas as esferas da vida global. É importante salientar que o conceito da aldeia global não implica na completa unificação ou homogeneização do mundo. Pelo contrário, ele realça a intensa interconexão e a facilidade de comunicação em escala global. Este conceito permanece relevante na era atual, caracterizada pelo acesso instantâneo à informação e rápida disseminação de ideias e culturas em todo o mundo. (McLuhan, 1962)

A aldeia global também implica uma intensificação da interação cultural entre diferentes sociedades, proporcionando às pessoas acesso a uma ampla gama de culturas e perspectivas. Em uma visão otimista, isso pode levar a uma maior compreensão e diversidade cultural. No entanto, a última década do século XX estava repleta de otimismo em relação ao futuro. (McLuhan, 1962)

Embora a aldeia global ofereça oportunidades de aprendizado, colaboração e compartilhamento de informações, também apresenta desafios, como questões de privacidade, rápida disseminação de informações falsas e enfraquecimento das identidades culturais locais. A interconexão global torna as nações e pessoas mais interdependentes em termos econômicos, políticos e ambientais, de modo que

eventos em um canto do mundo podem ter repercussões em outros lugares. (McLuhan, 1962)

O século XXI tem testemunhado uma crescente permeabilidade das fronteiras, mas, ao contrário do voraz otimismo do século passado, agora vemos uma perspectiva mais cautelosa. No final de 2019, a comunidade global observava com inquietação os esforços da China para conter um vírus previamente identificado em várias espécies de mamíferos, que se tornou alarmante quando começou a afetar seres humanos. (Rea, 2021)

O novo coronavírus, conhecido como COVID-19¹, foi inicialmente identificado em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China, entre um grupo de pacientes que apresentavam sintomas de uma forma desconhecida de pneumonia viral e que tinham em comum visitas ao mercado popular da cidade. O vírus foi isolado e identificado como um betacoronavírus, pertencendo ao mesmo grupo de outras infecções por coronavírus já conhecidas em humanos, como a síndrome respiratória aguda grave (SARS) e a síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS) (Zhu; *et al.*, 2020).

Denominado como o coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), o vírus se espalhou rapidamente internacionalmente em apenas um mês após sua primeira identificação. Segundo o Ministério da Saúde brasileiro, ele se dissemina principalmente de três maneiras:

1. Através do contato direto, como um aperto de mão seguido do toque nos olhos, nariz ou boca de uma pessoa infectada.
2. Via gotículas respiratórias, que são expelidas quando uma pessoa infectada tosse ou espirra, principalmente quando estão a menos de 1 metro de distância.
3. Por meio de gotículas respiratórias menores (aerossóis) que contêm o vírus e podem permanecer suspensas no ar, sendo transportadas a distâncias superiores a 1 metro e por períodos prolongados. Além disso, o vírus pode ser transmitido indiretamente através do toque em superfícies contaminadas.

¹ Nesta dissertação, a escolha foi pela grafia COVID-19, com todas as letras em maiúsculas, conforme o padrão internacional adotado pela OMS.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a COVID-19 como uma Emergência de Saúde Pública de Preocupação Internacional (ESPII) a partir de 1º de fevereiro de 2020, o que significa que se tratava de um evento extraordinário com potencial para representar riscos à saúde pública em outros países devido à disseminação internacional da doença. Essa designação está prevista no Regulamento Sanitário Internacional (RSI) de 2005 e já havia sido aplicada em situações como o surto de Ebola na África Ocidental e a gripe H1N1.

No Brasil, a notícia da COVID-19 chegou no final de semana de 31 de janeiro de 2020. Na segunda-feira seguinte, em 3 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde declarou uma "Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional" (ESPIN). Essa designação é reservada para situações que exigem medidas urgentes de prevenção, controle e contenção de riscos à saúde pública, e é regulamentada pelo Decreto nº 7.616 de 2011 do Sistema Único de Saúde (SUS). A declaração de ESPIN foi feita em resposta à infecção humana pelo novo coronavírus, mesmo antes da confirmação de casos no país. Em 26 de fevereiro de 2020, o Hospital Israelita Albert Einstein, na cidade de São Paulo, confirmou o primeiro caso de COVID-19 no Brasil (Brasil, 2011).

Em 26 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde havia divulgado uma nota informando a existência de vinte casos suspeitos da doença em várias regiões do país, incluindo Paraíba (1), Pernambuco (1), Espírito Santo (1), Minas Gerais (2), Rio de Janeiro (2), Santa Catarina (2) e São Paulo (11). O primeiro caso confirmado na América do Sul ocorreu no Brasil. O paciente em questão é um homem de 61 anos, residente em São Paulo, que havia viajado para a região da Lombardia, no norte da Itália, entre os dias 9 e 21 de fevereiro (RODRIGUEZ-MORALES *et al.*, 2020).

Com a confirmação desse caso, todos os continentes, com exceção da Antártida, já haviam registrado casos de COVID-19. Em março de 2020, o número de casos já ultrapassava 118.000 em 114 países, com 4.291 óbitos e dezenas de milhares de pessoas internadas. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde oficialmente declarou o surto de COVID-19 como uma pandemia (Organização Mundial da Saúde, 2020).

Segundo os dados de 2023 do *Our World in Data*, o pico de mortes por COVID-19 no mundo foi registrado em 8 de abril de 2021, com 14.572 mortes em 24 horas. Esse número foi alcançado durante a segunda onda da pandemia, impulsionada pela

variante B.1.1.7, também conhecida como variante Alpha, originária da Inglaterra. O Brasil foi o país com o maior número de mortes em 24 horas, com 4.249 óbitos registrados em 8 de abril. Esse número foi quase o dobro do pico anterior, que havia sido registrado em 29 de março, com 2.218 mortes.

Em Goiás, a primeira infecção confirmada data de 12 de março de 2020, quando foram registrados três casos simultâneos, dois na capital, Goiânia, e um no interior, na cidade de Rio Verde. A primeira morte confirmada ocorreu em 26 de março, em Luziânia, região próxima do Distrito Federal. Segundo os dados do mapeamento promovido pela Universidade Federal de Goiás, publicados no site COVIDGOIÁS, até 20 de setembro de 2023, o estado de Goiás registrou 26.212 mortes por COVID-19. Esse número representa 2,06% do total de casos confirmados no estado, que é de 1.269.853. O município com o maior número de mortes por COVID-19 em Goiás é Goiânia, com 6.283 óbitos, seguido por Aparecida de Goiânia (2.189), Anápolis (1.152), Rio Verde (764) e Luziânia (744). A taxa é ligeiramente menor do que a média nacional, que é de 2,1%. O número de mortes por COVID-19 em Goiás vem diminuindo desde o pico da pandemia, registrado em abril de 2021, com 2.021 óbitos em um único dia. A vacinação contra a COVID-19 tem sido um fator importante para a redução do número de mortes pela doença. No estado de Goiás, mais de 90% da população adulta está vacinada com duas doses ou dose única. Na data final da ESPII, Goiás registrou pouco mais de 28 mil mortes.

Em 5 de maio de 2023, a OMS declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. (OMS, 2023).

A vacinação contra a COVID-19 teve início em 8 de dezembro de 2020, no Reino Unido, com a aprovação da vacina Pfizer/BioNTech pela Agência Europeia de Medicamentos (EMA) para uso emergencial. Logo em seguida, outros países, como os Estados Unidos, Canadá, Emirados Árabes Unidos e Israel, começaram a vacinar suas populações. A União Europeia iniciou a vacinação em 27 de dezembro.

No Brasil, a vacinação começou em 17 de janeiro de 2021, utilizando a vacina CoronaVac, desenvolvida pela Sinovac Biotech, com a produção final ocorrendo no Instituto Butantan, em São Paulo. A demora na aquisição de vacinas pelo governo brasileiro foi um dos principais temas discutidos na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pandemia. O relatório final, aprovado em 26 de outubro de 2021,

incluiu questionamentos aos três ministros da saúde que estiveram no cargo até aquela data.

O depoimento do ex-Ministro da Saúde Eduardo Pazuello era crucial para esclarecer os motivos da demora na compra das vacinas. No entanto, o ex-Ministro alegou que a vacina da Pfizer era desconhecida, mais cara e exigia uma logística complexa de armazenamento em temperaturas muito baixas. A comissão contestou esses argumentos com base em documentos e depoimentos do representante da Pfizer, Carlos Murillo, que demonstraram que a vacina já havia sido testada em várias etapas e era segura, além de ser compatível em preço e disponibilidade de doses.

O texto também menciona tratativas para a compra de outras vacinas, como a Sinovac Biotec, que foram prejudicadas por um pronunciamento do Presidente da República, Jair Bolsonaro, resultando na suspensão das negociações e atraso na aquisição da vacina, mesmo após o governo de São Paulo ter solicitado ajuda.

[...] o governo federal ignorou os pedidos de apoio financeiro feitos pelo Butantan para estudos clínicos (R\$ 85.000.000,00) e construção de uma nova fábrica com capacidade de produção de cem milhões de vacinas anuais (R\$60.000.000,00) (Brasil, 2021).

O relatório final continuou discutindo as negociações para a compra de outras vacinas, como a Covaxin, AstraZeneca, Moderna, Sputnik V e Janssen. Ficou evidente a recusa do governo federal em adquirir essas vacinas, baseando-se em discursos sem embasamento científico, como pode ser observado no trecho a seguir:

Ao final, ainda foi revelado a macabra atuação da Prevent Senior, operadora de saúde que agiu em parceria com o governo federal para falsear dados e documentos para promover o uso do chamado kit-covid, composto por medicamentos sem eficácia contra a covid-19. O governo recebia as informações e o Presidente as divulgava como verdade científica. A verdade é que testes clínicos foram conduzidos sem autorização dos comitês de ética em pesquisa, transformando os segurados do plano em verdadeiras cobaias humanas. Ademais, kits com medicamentos foram enviados sem avaliação dos pacientes e de seus riscos, médicos foram perseguidos por se recusarem a prescrever tratamentos ineficazes, mortes por covid foram ocultadas para ocultar a ineficácia do tratamento, declarações de óbito foram fraudadas para reduzir a morbimortalidade nos hospitais da empresa (Brasil, 2021).

Quando o início da vacinação foi anunciado em São Paulo, o governo federal alterou sua postura e se comprometeu a adquirir vacinas. Até 20 de setembro de 2023, mais de 7,8 bilhões de doses de vacinas contra a COVID-19 foram administradas em todo o mundo. No Brasil, foram aplicadas mais de 460 milhões de doses. A vacinação

contra a COVID-19 representou um marco significativo no combate à pandemia, contribuindo para a redução do número de casos, hospitalizações e óbitos causados pela doença (Brasil, 2021).

Diante desse cenário, a sociedade teve que se adaptar à realidade da pandemia que surgiu pela primeira vez no século XXI. Devido ao fato de que a principal forma de transmissão ocorre pelo ar, a Organização Mundial da Saúde passou a defender medidas como o distanciamento social, o uso de máscaras e a higienização frequente das mãos, como os principais métodos de prevenção e controle da disseminação da doença (OMS, 2020).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), muitas escolas em diversos países foram fechadas parcial ou totalmente, deixando alguns estudantes sem acesso a qualquer forma de educação, enquanto outras soluções foram adotadas para dar continuidade ao processo educacional formal. No Brasil, estados e municípios desempenharam um papel fundamental na escolha dos métodos para manter a educação básica em funcionamento. De acordo com a UNESCO, em abril de 2020, "cerca de 20 milhões de crianças em idade pré-escolar foram afetadas pelo fechamento de escolas na América Latina e no Caribe". A pandemia afetou mais de 1,5 bilhão de estudantes globalmente, sendo que os alunos mais vulneráveis foram os mais impactados (UNESCO, 2020).

1.1 PROPOSIÇÕES DE PESQUISA: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS

O Ministério da Educação, em conformidade com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, emitiu a Portaria nº 343, datada de 17 de março de 2020. Esta portaria estabeleceu a substituição das aulas presenciais por aulas em formato digital durante o período da pandemia da COVID-19. O documento autorizou a realização de aulas online por 30 dias, com a possibilidade de prorrogação, dependendo das orientações do Ministério da Saúde e das autoridades de saúde locais (Brasil, 2020).

A partir desse ponto, os estados e municípios buscaram diversas abordagens para manter o funcionamento das instituições de ensino de forma remota.

No caso do Estado de Goiás, em consonância com a Portaria nº 188, de 04 de fevereiro de 2020, que reconheceu a Emergência em Saúde Pública de Importância

Nacional, seguida pelo Decreto nº 9.634, de 13 de março de 2020, que estabeleceu as medidas preventivas de emergência a serem adotadas pelo Poder Executivo do Estado de Goiás e seus servidores em resposta à pandemia. Adicionalmente, o Estado de Goiás emitiu o Decreto nº 9.633, de 13 de março de 2020, que declarou oficialmente a situação de emergência na Saúde Pública.

Este decreto foi publicado na sexta-feira à tarde e estabeleceu no artigo 2º, parágrafo 2º que "As aulas escolares, tanto em estabelecimentos públicos quanto privados, poderão ser suspensas de acordo com critérios epidemiológicos e assistenciais determinados pela autoridade sanitária". Após o final de semana, tornou-se evidente a necessidade de fechar as escolas para reduzir a velocidade de propagação do vírus. Na terça-feira seguinte, o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) publicou a Resolução nº 02, datada de 17 de março de 2020. Vale ressaltar que essa resolução precisou ser constantemente atualizada, extrapolando o período inicial de 15 dias, sucessivamente. O documento definiu, em seis artigos, os parâmetros para a implementação do Regime Especial de Aulas não Presenciais (REANP) em todo o Sistema Educativo do Estado de Goiás, atribuindo aos gestores das unidades escolares, em colaboração com o corpo docente, as responsabilidades necessárias para a sua implementação.

Planejar e elaborar [...] ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período, [...] com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e/ou familiares, [...] preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino (Goiás, 2020. p. 2).

Além de registrar a frequência dos alunos e organizar avaliações, sendo estas últimas inicialmente planejadas para ocorrer na retomada das aulas presenciais.

A suspensão das aulas presenciais e o início do Regime Especial de Aulas não Presenciais (REANP) ocorreram a partir de 19 de março de 2020, uma quinta-feira. A emissão desses atos normativos representou, em suma, um período curto para tomar decisões, remodelar e implementar mudanças relacionadas ao modelo de aulas não presenciais. Isso ocorreu porque um decreto foi publicado no início da noite de sexta-feira, indicando a possível suspensão das aulas e foi acionado já na próxima segunda-feira, com o objetivo de permitir que todo o sistema educacional se ajustasse até o final da quarta-feira.

O quadro a seguir apresenta a série de resoluções e pareceres estabelecidos pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Estadual de Educação (CEE) no ano de 2020, abordando questões relacionadas ao distanciamento social causado pela pandemia de COVID-19.

QUADRO 1: Resoluções/Pareceres do CP/CEE-Goiás de 2020 referentes ao período de distanciamento social.

Resolução ou Parecer	Assunto	Data de publicação
CEE/CP N° 02	Sobre o regime especial de aulas não presenciais.	17 de março de 2020
CEE/CP N° 04	Ampliação do período do REANP (15 dias)	25 de março de 2020
CEE/CP N° 05	Ampliação do período do REANP (15 dias)	01 de abril de 2020
CEE/CP N° 08	Ampliação do período do REANP (15 dias)	24 de abril de 2020
CEE/CP N° 09	Ampliação do período do REANP (30 dias)	30 de maio de 2020
CEE/CP N° 11	Reafirma julho como período de férias escolares	30 de junho de 2020
CEE/CP N° 13	Ampliação do período do REANP (15 dias)	28 de julho de 2020
CEE/CP N° 15	Ampliação do período do REANP (1 semestre)	10 de agosto de 2020
CEE/CP N° 18	Autoriza REANP para todo ano letivo de 2021	06 de novembro de 2020
CEE/CP N° 20	Encerramento do ano letivo	04 de dezembro de 2020

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A constante reedição de decretos e resoluções que expandiram sucessivamente o período de aulas não presenciais, gerando expectativas de um breve retorno à normalidade, criou uma situação de improviso no regime especial de aulas não presenciais. Isso ocorreu apesar dos dados constantemente divulgados pelos jornais, que demonstravam um crescimento contínuo do número de infectados pelo vírus e projeções de médio a longo prazo apontando para a continuação do distanciamento social.

A Resolução CEE/CP nº 11/2020, de 30 de junho, reafirmou a Resolução CEE/CP nº 09, de 30 de maio, que estabelecia a data limite para o REANP até 30 de junho daquele ano e definiu julho como período de férias escolares. Houve expectativas de retomada das aulas presenciais no segundo semestre de 2020. No entanto, a Resolução CEE/CP N. 13, de 28 de julho, estendeu o regime até 31 de agosto.

Diante da ausência de uma solução eficaz para conter a disseminação da doença, foi necessária a continuidade das aulas não presenciais no segundo semestre. Isso foi estabelecido pela Resolução CEE/CP nº 15, de 10 de agosto, que estendeu o Regime Especial de Aulas não Presenciais (REANP) até o final do ano letivo. Além disso, foram definidas normas e instrumentos para a avaliação dos estudantes, oferecendo diversas opções quanto ao formato e aos materiais utilizados no processo avaliativo.

A responsabilidade de garantir o processo de avaliação a todos os alunos ficou a cargo das unidades escolares. Nesse contexto, a frequência dos alunos foi considerada um item avaliativo importante, e a aprovação dos estudantes foi vinculada tanto à frequência quanto à qualidade das atividades e demandas propostas pela instituição educacional. A avaliação contínua desempenhou um papel significativo nesse processo, e os critérios avaliativos levaram em consideração a excepcionalidade imposta pela pandemia (Goiás, 2020).

Por fim, a Resolução CEE/CP nº 18, de 06 de novembro, foi a mais abrangente, estendendo o regime especial de aulas não presenciais para todo o ano letivo de 2021, enquanto durassem as medidas de isolamento social devido à pandemia.

No âmbito federal, o Ministério da Educação emitiu a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, que foi posteriormente ajustada e complementada pelas Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 356, de 20 de março de 2020. A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo decorrentes das medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública relacionada à pandemia.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu vários pareceres e resoluções no período de março de 2020 a agosto de 2021, abordando questões relacionadas ao ensino básico durante a pandemia. O primeiro ato normativo foi o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, e reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº

9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020. Esses documentos orientaram sobre direitos e objetivos de aprendizagem, reorganização do calendário escolar, carga horária mínima a ser cumprida, reposição da carga horária quando aplicável e avaliação dos estudantes durante a suspensão das aulas presenciais.

O Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021, e a Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, estabeleceram diretrizes nacionais para a implementação de medidas no retorno às atividades presenciais das redes de ensino. Essas diretrizes foram utilizadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) para criar o Guia de Implementação do Protocolo de Biossegurança e Medidas Pedagógicas para Retorno às Atividades Presenciais, conforme determinado pelo Comitê de Operações Emergenciais (COE).

Com base nesse guia, foi elaborado um plano para a reabertura das escolas, com a estruturação de um regime de aulas no qual parte dos estudantes frequentava as aulas presenciais, enquanto a outra parte participava virtualmente. Esse sistema funcionava por meio de um rodízio entre os estudantes.

Devido à escassez de vacinas em todo o mundo e à demora do governo federal na aquisição das mesmas, a vacinação foi dividida em etapas. Ela começou pelos chamados "grupos prioritários", que incluíam trabalhadores da saúde, pessoas com mais de 60 anos que viviam em asilos, pessoas com deficiência e população indígena aldeada. As etapas subsequentes expandiram os grupos com base em uma lógica que priorizava os mais vulneráveis, o que levou ao início da imunização da faixa etária em que se encontrava a maioria dos estudantes da educação básica regular apenas em setembro de 2021.

Em 19 de janeiro de 2022, ocorreu o primeiro dia letivo com todos os estudantes em regime presencial em Goiás, marcando o fim do Regime especial de Aulas Não Presenciais.

Embora tenha havido um amplo conjunto de normas tanto no âmbito federal quanto estadual, algumas divergências conceituais e estruturais surgiram devido à situação emergencial, o que será explorado afrente nesta pesquisa.

Diante desse contexto, a pesquisa busca responder à seguinte pergunta: Quais foram os processos de tomada de decisão para a implementação do Regime especial de Aulas Não Presenciais durante a pandemia de COVID-19 em Goiás entre 2020 e 2021?

O objetivo geral da pesquisa é analisar os processos de tomada de decisão em Goiás para a implementação das normas do Regime de Aulas Não Presenciais na educação básica durante esse período. Entre os objetivos específicos estão:

1. Mapear as ações do governo do estado de Goiás para implementar o Regime Especial de Aulas Não Presenciais na educação básica durante a pandemia de COVID-19.
2. Identificar as políticas públicas educacionais por meio da coleta e análise de dados relacionados ao acesso à educação básica dos estudantes em Goiás, especialmente no contexto das aulas remotas virtuais entre 2020 e 2021.
3. Analisar as escolhas e caminhos adotados para a implementação do Regime especial de Aulas Não Presenciais.

A pesquisa é conduzida em quatro partes. Esta introdução apresenta a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, além dos referenciais teóricos e do levantamento bibliográfico. A segunda parte discute o conceito de políticas públicas, categorias de análise e as divergências conceituais entre ensino remoto emergencial, educação remota emergencial e educação a distância. A terceira parte apresenta os resultados da política implementada em Goiás em relação ao Regime Especial de Aulas Não Presenciais. Por fim, a quarta parte aborda os apontamentos finais. No próximo subitem, será detalhado o levantamento bibliográfico que sustenta esta pesquisa e seu referencial teórico.

1.2 METODOLOGIA

A escolha de estudar o período do REANP em Goiás decorre do interesse em explorar o uso das tecnologias digitais na educação básica e investigar as possibilidades e práticas em sala de aula. O período de distanciamento social causado pela pandemia de COVID-19 proporcionou à educação básica uma maior abertura para experimentar ferramentas digitais na aprendizagem. No entanto, essa situação também trouxe à tona questões relacionadas às estruturas e infraestruturas das escolas, bem como ao acesso dos envolvidos na educação aos meios digitais de informação e comunicação.

Esta pesquisa baseia-se em pesquisas acadêmicas produzidas durante o período de distanciamento social e em documentos oficiais desse período. Ela possui uma abordagem qualitativa na coleta e análise de dados e se enquadra no tipo de pesquisa bibliográfica e documental. A metodologia adotada segue a concepção apresentada por Minayo (2009, p. 14), na qual:

A metodologia é o percurso do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas (Minayo, 2009, p.14).

Enfatiza a necessidade de compreender a metodologia de forma abrangente, indo além das técnicas e considerando a teoria e a conexão com a realidade empírica. Isso é respaldado pela afirmação de Lênin (1965, p. 148) de que "o método é a alma da teoria."

A pesquisa qualitativa, conforme Triviños (1987), busca compreender o significado dos dados, capturando tanto a aparência quanto as essências dos fenômenos, explicando suas origens, relações e mudanças, e procurando antecipar as consequências.

A abordagem de ciclo de pesquisa proposta por Minayo (2009) envolve um roteiro que começa com questionamentos e culmina em uma hipótese, passando por três etapas distintas: 1) Fase exploratória, que inclui o levantamento bibliográfico e a delimitação do objeto de estudo; 2) Trabalho de campo, que abrange a coleta de documentos; 3) Análise e tratamento do material empírico, que envolve a construção de um quadro analítico para classificar e categorizar as descobertas a partir dos documentos.

As fases delineadas por Minayo (2009) não seguiram uma progressão linear de etapas, pois a fase exploratória e de coleta de dados se estendeu até o término da redação do último capítulo. Para assegurar a contemporaneidade dos dados e discussões, houve uma revisão contínua dos dados, acréscimo de documentos e aprofundamento nas discussões, fortalecendo a complexa trama de documentos e experiências relatadas. No entanto, foram estabelecidas diretrizes para manter a relevância dos conteúdos até meados de 2023 e preservar a integridade das informações relacionadas ao Período do Regime Especial de Aulas não Presenciais.

1. No que diz respeito ao levantamento bibliográfico, não foi permitida a revisão da seleção dos textos. Isso se deu em razão da necessidade de manter a dissertação no contexto temporal específico, evitando a inclusão de pesquisas posteriores que poderiam alterar a perspectiva que predominava durante a implementação das políticas do REANP.
2. Na discussão teórica, documentos relacionados à tomada de decisão que surgissem após o período crítico não foram incorporados. Essa decisão visou na medida do possível, preservar a visão e o entendimento vigentes naquela época, sem a influência de informações posteriores que fundamentariam interpretações anacrônicas.
3. Os dados relativos ao vírus SARS-CoV-2 e à COVID-19 foram continuamente atualizados, acompanhando o desenrolar da pandemia e mapeando as experiências mesmo após o fim do distanciamento social, a fim de manter um histórico preciso do desenvolvimento da crise sanitária na educação.

O levantamento documental foi realizado inicialmente por meio da coleta de documentos oficiais nos sites do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO) no período entre março de 2020 e agosto de 2021. Posteriormente, documentos adicionais foram coletados em fontes governamentais, como o Comitê Gestor da Internet (CGI), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Ministério Público de Goiás (MP-GO), Secretaria de Estado da Saúde de Goiás, Ministério da Saúde, Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO) e Gabinete de Articulação para Enfrentamento da Pandemia na Educação Pública em Goiás (GAEPE-GO).

Além disso, foi necessário ampliar o escopo documental para compreender o contexto global da pandemia e identificar os eixos de análise relacionados à saúde e seus desdobramentos na educação. Isso envolveu a análise de documentos da Organização Mundial da Saúde (OMS), bem como de órgãos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O trabalho de pesquisa envolveu a análise de um grande volume de documentos oriundos de diferentes atores políticos, criando uma intrincada rede de influências e interações. A complexidade desse cenário tornou desafiadora a escolha do método de narrativa para relatar os acontecimentos, devido à multiplicidade de atores e às interações que levaram ao desfecho. Inicialmente, considerou-se a possibilidade de organizar a narrativa em blocos, separando os atores estatais dos não estatais. No entanto, constatou-se que muitas vezes esses atores se entrelaçavam, e documentos de um grupo de atores se relacionavam diretamente com outro na tomada de decisão. Diante desse entrelaçamento, optou-se por uma narrativa que os apresenta a partir de sua entrada na linha do tempo do tema central, demonstrando a influência que exerceram ao longo do processo decisório.

Para lidar com esse desafio, as soluções digitais como Nvivo, Obsidian, Elicit, Consensus, Chat GPT, Bing Chat e Bard desempenharam um papel crucial na organização, interpretação e análise, dos dados, auxiliando no trato com tão vultuosa quantidade de documentos.

A partir do final de novembro de 2022, a explosão midiática das inteligências artificiais (IA) generativas tem gerado preocupação na comunidade acadêmica (Lorezosa, 2023). No entanto, neste trabalho, foi proposta a exploração de várias ferramentas que auxiliassem na abordagem de um volume de dados tão imenso. Os conhecidos softwares de análise de dados qualitativos, como Nvivo, MaxQDA, Atlas.TI, QDAminer e Iramutec, foram consultados e, de alguma forma, contribuíram para o processo, mesmo que tenha sido apenas para adquirir experiência na utilização de soluções digitais.

As IAs generativas foram amplamente empregadas para verificar dados, localizar informações específicas em fontes alternativas, comparar documentos em busca de diferenças e semelhanças, traduzir conceitos em línguas estrangeiras que exigiram maior atenção, revisar o texto e solicitar sugestões sobre o que mais poderia ser abordado no assunto. No entanto, essa experiência também revelou as limitações das IAs generativas. Embora seja possível obter dados específicos, especialmente números e questões pragmáticas, qualquer discussão teórica é respondida com senso comum ou intencional superficialidade. Em algumas interações, a resposta foi que a questão não poderia ser respondida devido a ser um tema de debate acalorado.

Conforme o processo avançou, os dados e datas foram cruzados, incluindo informações sobre os dias da semana e os meses específicos do calendário escolar em Goiás, pois as políticas públicas emergenciais tiveram que se ajustar rapidamente a esse calendário. O processo de construção da agenda, formulação da política, tomada de decisões e implementação ocorreu em um curto período de tempo, com todas essas etapas acontecendo simultaneamente. Isso exigiu decisões aceleradas para atender às necessidades do calendário e garantir uma transição menos traumática, ao mesmo tempo em que se adaptava à nova realidade imposta pela pandemia.

O próximo subitem aborda o procedimento de análise do material documental coletado de maneira metódica, com o objetivo de proporcionar à pesquisa uma compreensão das perspectivas dos professores pesquisadores que estiveram ativos durante o período do Ensino Remoto Emergencial.

1.3 ETAPA DE ANÁLISE E PROCESSAMENTO DO MATERIAL EMPÍRICO OU DOCUMENTAL

Nesta fase, que constitui a validação da pesquisa, a estruturação se baseia em efetuar de um levantamento bibliográfico abrangendo a produção acadêmica e científica em educação, bem como na busca por documentos oficiais do governo relacionados ao período de educação remota no Brasil. Além disso, apresenta a definição do embasamento teórico da pesquisa, que é auxiliada pela pesquisa bibliográfica, permitindo uma discussão científica sobre os dados obtidos.

Uma busca exploratória no portal de periódicos da CAPES revelou que o primeiro desafio foi a escolha dos descritores a serem incluídos no levantamento. A falta de uma abordagem unificada por parte do governo federal em relação às políticas para o período de exceção causado pela pandemia de COVID-19 resultou em fragmentação na forma como os estados brasileiros trataram o tema. Os estados tiveram autonomia para nomear o período de aulas remotas emergenciais, o que levou ao surgimento de diferentes nomenclaturas, como o "Regime Especial de Atividades Não Presenciais" em Minas Gerais, o "Regime Especial de Atividades Remotas" no Rio de Janeiro, o "Regime Especial de Atividades Educacionais Não Presenciais" no Tocantins, entre outros. Os motivos dessa fragmentação entre os entes federados em

relação às políticas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 serão abordados no capítulo 3 e representam um grande desafio para a obtenção de uma visão nacional sobre a tomada de decisões, tornando necessário o estudo por estado.

Durante a busca por descritores para o levantamento, ficou evidente que os pesquisadores que surgiram na exploração inicial preferiram utilizar o termo "ERE" (Ensino Remoto Emergencial) e mencionar o estado federado ao qual a pesquisa pertence, em vez de utilizar a denominação regional para o regime de aulas remotas emergenciais. Ao buscar "Regime Especial de Aulas Não Presenciais", não foram encontradas ocorrências até dezembro de 2021. Usando a sigla "REANP", a única ocorrência encontrada fazia referência ao ERE de Minas Gerais.

Com base na experiência exploratória mencionada, foram estabelecidos os procedimentos para a seleção dos descritores e dos bancos de dados a serem pesquisados, além do recorte temporal para a publicação dos trabalhos. Para abranger o máximo possível de trabalhos, foram escolhidos a Base Nacional de Teses e Dissertações (BDTD) e o Periódicos CAPES. Nos motores de busca de ambos os portais, foram utilizados os seguintes descritores: "Ensino Remoto Emergencial" AND "educação básica".

O recorte temporal levou em consideração o período de vigência do REANP, de fevereiro 2020 a dezembro de 2021. Entretanto também foram incluídos trabalhos publicados no primeiro semestre de 2022, que apesar da data de publicação posterior ao marco temporal, foram produzidos e discutem questões dentro do recorte proposto.

A primeira etapa trabalhada com as fontes da pesquisa envolveu leituras exploratórias e reflexivas (Lima; Miotto, 2007) das pesquisas selecionadas. Isso foi feito a partir dos resumos e conclusões, com o objetivo de verificar se elas estabeleciam uma relação direta com o objeto da pesquisa. Os resultados obtidos diretamente pelo motor de busca, embora volumosos (73 pesquisas), revelaram que poucos trabalhos estavam diretamente relacionados à temática proposta. Como resultado, foram excluídos trabalhos que se concentravam na educação superior e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), restando 11 trabalhos que continham discussões sobre o ERE na educação básica.

TABELA 1 - Número de Publicações por portal.

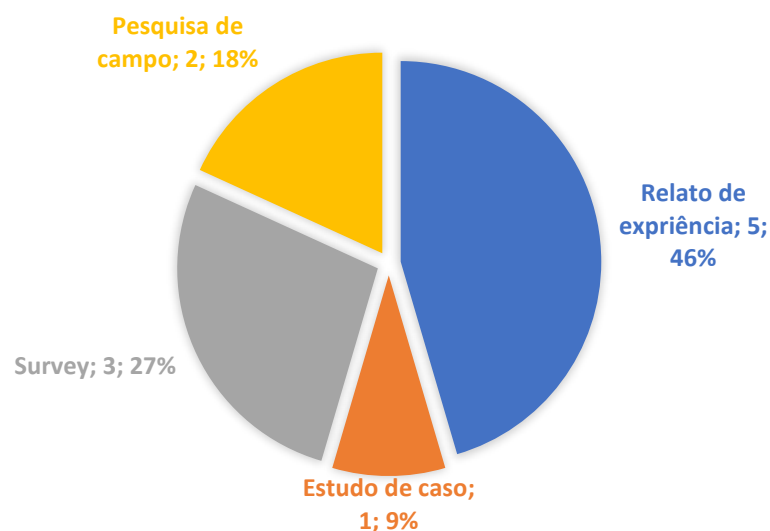
Portal	Identificado	Selecionados
--------	--------------	--------------

BDTD	44	3
Periódicos CAPES	29	8
TOTAL	73	11

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A partir de revisão minuciosa da bibliografia, observou-se que todos os trabalhos selecionados foram produzidos durante o período de implementação do Ensino Remoto Emergencial. Os artigos de 2021 foram escritos na fase inicial, quando os estudantes e professores interagiam em aulas completamente remotas. Já os artigos de 2022 pertencem à fase posterior, na qual os professores ministravam aulas presenciais, enquanto alguns estudantes participavam presencialmente, enquanto outros permaneciam remotos na mesma sala de aula. Nesse contexto, é evidente que as pesquisas empíricas foram uma tendência comum, como destacado no gráfico a seguir.

GRÁFICO 1 – Tipos de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Durante o período de distanciamento social, as pesquisas empíricas desempenharam um papel crucial na coleta de dados concretos e evidências que podem fundamentar análise das etapas do ciclo de políticas públicas em prol de políticas educacionais mais eficazes em momentos excepcionais, nos quais o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação é amplamente adotado. No contexto

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Com a análise de todos os trabalhos selecionados, foi possível obter um panorama nacional abrangente, embora superficial. Dos 11 trabalhos selecionados, todos abordam experiências de diferentes regiões do Brasil. A região Sul é a mais representada, com a maior quantidade de textos sobre suas experiências estaduais, seguida pelo Sudeste, Nordeste, e por último, Norte e Centro-Oeste, cada uma representada por apenas um trabalho.

Vale ressaltar o estudo das pesquisadoras goianas, Nicolini e Medeiros (2021), que tratam da aprendizagem histórica em tempos de pandemia. Essa pesquisa foi a única que buscou analisar em âmbito nacional o impacto da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial, especificamente no ensino de história. Trata-se de uma pesquisa ousada, pois dissolve as diferenças entre as políticas estaduais em relação ao ERE e destaca a preocupação emergente com a falta de políticas planejadas a longo prazo durante um período de exceção, que naquele momento parecia se prolongar sem uma solução imediata.

Em relação aos artigos selecionados por região do país, é relevante mencionar que dois deles abordam as questões do ERE no estado do Rio Grande do Sul, um na capital, Porto Alegre, e outro em Passo Fundo. Na região Sudeste, identificaram-se trabalhos em dois estados, Rio de Janeiro e Minas Gerais, ambos com pesquisas na capital. No Nordeste, observou-se que os estados do Ceará e Alagoas apresentaram pesquisas que abrangem toda a rede pública estadual, enquanto na região Norte identificou-se uma pesquisa no estado do Pará, abrangendo a cidade de Cametá.

Após uma análise geral dos trabalhos selecionados, surge a necessidade de um maior detalhamento entre os textos pesquisados. Inicialmente, o agrupamento de todas as pesquisas coletadas foi utilizada para garantir uma análise mais homogênea. Em seguida, procedeu-se com a divisão dos agrupamentos de dissertações e teses, provenientes da BDTD, e dos artigos do portal de periódicos CAPES.

A partir deste ponto do capítulo, abordaremos separadamente os dados provenientes dos portais, destacando, por fim, como essas fontes contribuíram para a elaboração da dissertação. Vamos explorar como as informações e pesquisas obtidas dos repositórios, inicialmente pela BDTD e por fim, o portal de periódicos CAPES, que

enriqueceram nossa compreensão das questões relacionadas ao Ensino Remoto Emergencial no contexto brasileiro.

A seguir, na Tabela 2, serão apresentadas as pesquisas selecionadas na BDTD:

TABELA 2 – Trabalhos selecionados da BDTD

Título	Autor	Ano	Tipo	IES
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E LETRAMENTOS MUDIÁTICOS DE PROFESSORES NA PANDEMIA DE COVID-19	MILIET, Joana Sobral	2022	Tese	PUC RJ
EDUCAR PARA UM TEMPO NOVO VIA EAD E ENSINO HÍBRIDO: A TECNOLOGIA DE COMUNICAÇÃO DIGITAL OPORTUNIZANDO A EXPERIMENTAÇÃO EM PROL DA APRENDÊNCIA	REICHERT, Claudia Maria	2021	Dissertação	UNIOESTE PR
A PRÁTICA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM MATEMÁTICA NA PANDEMIA DA COVID-19: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO BÁSICO PÚBLICO	YAMAJI, Eugênio	2021	Dissertação	UEL PR

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A pesquisa intitulada "Educar para um tempo novo via EaD e ensino híbrido: a tecnologia de comunicação digital oportunizando a experimentação em prol da aprendizagem" realizada pela professora Claudia Maria Reichert (2021), aborda o ERE como uma modalidade de ensino. Essa pesquisa adota uma abordagem documental de natureza qualitativa, resultando em:

i) o ERE foi implementado sem a observância do pressuposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e sem a devida discussão sobre a implementação com a Associação dos Professores do Paraná (APP), comunidade e pais; ii) a capacitação docente se deu tardia, muito lenta e fragmentada; iii) o suporte para atender as aulas remotas oferecidas aos alunos pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) foi insuficiente, causando vários prejuízos no processo de Aprendizagem e; iv) as constantes atribuições de atividades avaliativas e retirada das faltas dos alunos, em especial no final do ano letivo, apresentam danos ao que é considerado como processo de Aprendizagem. (Reichert, 2021, p. 8)

Além de trazer luz à discussão sobre o conceito de "aprendência" em vez de "aprendizagem," a autora destaca que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná "implementou o que inadequadamente denominou de Educação a Distância (EaD)" (REICHERT, 2021, p. 15) e dedica um capítulo para diferenciar Educação a Distância de Ensino Remoto Emergencial. A autora não está sozinha nesse aspecto; em todos os trabalhos selecionados na BDTD, os autores se empenham em explorar as diferenças entre a modalidade EaD e o ERE.

Além disso, a pesquisa introduz o conceito de Tecnologias de Comunicação Digital (TCD) para estimular a discussão sobre as ferramentas escolhidas pela SEED-PR durante o período emergencial e aborda o Ensino Híbrido (EH) como uma metodologia plausível e viável durante o ERE.

A autora ressalta que no Ensino Híbrido (EH), é fundamental adotar uma abordagem contínua de experimentação de diferentes metodologias. Não se trata simplesmente de uma modalidade semipresencial que cria uma divisão entre ensino presencial e a distância, resultando em aulas enriquecidas apenas com tecnologias. Além disso, o EH não pode ser limitado ao uso exclusivo de Tecnologias de Comunicação Digital (TCD) ou apenas a Metodologias Participativas (MP), mas deve ser visto como um conjunto de práticas que incorporam todas as possibilidades de construção de conhecimento, levando em consideração as necessidades reais dos alunos em seu processo de aprendizagem (Reichert, 2021, p. 44-46).

A autora também destaca a importância de uma equipe comprometida e qualificada para implementar o EH, enfatizando que a responsabilidade não recai apenas sobre o professor. É necessária uma equipe de liderança direcional e pedagógica altamente envolvida e motivada, que corresponda aos objetivos e à escala das mudanças necessárias, e que tenha autonomia tanto na escola como na comunidade (Reichert, 2021, p. 46).

Além disso, a autora enfatiza que a Educação a Distância (EaD) para ser considerada uma modalidade consolidada deve oferecer pilares como qualidade de ensino, versatilidade e inclusão dos indivíduos no processo de aprendizagem de forma integradora e dinâmica, fundamentada na interatividade. Isso requer a colaboração de uma equipe multidisciplinar, composta por professor formador, professor tutor, professor conteudista, coordenador e equipe técnico-administrativa. O planejamento, elaboração e execução das aulas devem considerar a diversidade de materiais

disponíveis, tanto físicos quanto virtuais, levando em consideração a realidade e o conhecimento prévio dos alunos. A interação constante entre os cursistas e diversos recursos é fundamental para compartilhar conhecimento e construir uma rede de relações com significados diversos. A autora argumenta que a modalidade de ensino implementada não pode ser denominada de EaD, conforme sugerido pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), pois se trata de aulas remotas enriquecidas com tecnologia, nas quais um professor ministrou um conteúdo específico para todos os alunos do estado, sem considerar suas diferenças individuais, condições de acesso, ritmo de aprendizagem e contexto socioeconômico. Isso levanta preocupações sobre a exclusão de alunos em situações vulneráveis e marginalizadas (Reichert, 2021, p. 84-85).

Em seguida, analisamos a pesquisa intitulada "A prática do Ensino Remoto Emergencial em Matemática na Pandemia da COVID-19: uma experiência no ensino básico público," de autoria de Yamaji (2021), que atua como professor de Matemática na Secretaria Estadual de Educação do Paraná. O objetivo desta pesquisa é examinar o impacto da pandemia da COVID-19 na rotina de trabalho de professores e estudantes da rede estadual após a implementação do Ensino Remoto Emergencial. Yamaji aborda as mudanças abruptas da sala de aula física para o ambiente virtual, os recursos utilizados na implementação do ERE, as dificuldades enfrentadas tanto pelos professores de Matemática quanto pelos estudantes, a falta de interação, além das reflexões proporcionadas por essa experiência, como a importância das tecnologias na educação e as novas possibilidades metodológicas. O autor também aborda a desigualdade socioeconômica que acentua as diferenças entre os estudantes e as possíveis mudanças que podem ocorrer após a pandemia.

Em relação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) e às tecnologias, o autor da pesquisa ressalta a necessidade contínua de reflexão e aprendizado, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Além disso, Yamaji enfatiza a importância de diferenciar claramente entre Educação a Distância (EaD) e ERE, introduzindo o conceito "sistema híbrido" como uma característica final do lencial. Ele descreve isso não como uma metodologia, mas como uma característica que envolve o "revezamento de estudantes" entre o ensino presencial e o remoto durante a fase final do ERE.

A partir de seus estudos, Yamaji desenvolve uma compreensão do ERE que difere do entendimento de Reichert (2021). Ele observa que os dispositivos adotados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) possuem características tanto do ERE quanto da EaD convencional. Isso inclui a tentativa de replicar aspectos do ensino presencial, como horários de disciplinas/turmas, por meio de aulas síncronas via Google Meet, bem como a disponibilização de aulas gravadas e pré-concebidas, características da EaD, neste caso, transmitidas pela TV Aberta e disponibilizadas no YouTube.

O autor ressalta que houve uma mistura de características da EaD no ERE e chega a uma conclusão semelhante à dos demais autores selecionados, apontando que o hardware disponível para professores e estudantes era inadequado para o trabalho no ERE. Ele destaca que grande parte do tempo de trabalho dos professores foi gasto em tarefas burocráticas em detrimento das atividades didáticas. Também identifica a falta de acesso à internet e a qualidade desse acesso como problemas significativos. Yamaji reconhece a importância e a necessidade de periféricos, como impressoras, scanners e headsets, bem como dispositivos móveis, no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, a pesquisa de Milliet (2022), intitulada "Ensino Remoto Emergencial e Letramentos Midiáticos de Professores na Pandemia de Covid-19," embora seu foco principal seja o letramento midiático com base em entrevistas realizadas com professores de diversas regiões do país, também inclui seções relevantes para o contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Esta pesquisa aborda tópicos como "Revisão de estudos empíricos: pesquisa sobre o ERE no Brasil" e "Uma visão geral do campo: professores em ERE." Esses trechos da pesquisa tratam da organização do processo de Educação Remota Emergencial no contexto do trabalho docente, questões fundamentais que têm uma forte relação com os objetivos deste estudo.

Os resultados do levantamento e análise de teses e dissertações forneceram conceitos fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Uma das preocupações iniciais que surgiram ao abordar o tema central desta pesquisa foi a diferenciação entre Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE). Todos os textos analisados nesta pesquisa discutiram e estabeleceram as distinções entre esses conceitos. Assim, compreendemos que a Educação a Distância é um

modelo educacional no qual a maior parte ou a totalidade do ensino ocorre à distância, com alunos e professores fisicamente separados. Isso é facilitado por meio de tecnologias como a internet, videoconferência, materiais online, entre outros. Trata-se de um modelo flexível que permite aos alunos estudar no seu próprio ritmo, muitas vezes sem a necessidade de estar fisicamente presente em uma instituição educacional, e frequentemente de forma assíncrona.

Por outro lado, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é um termo que se refere a uma situação específica em que a educação remota é adotada de forma rápida e emergencial, geralmente em resposta a crises, como a pandemia de COVID-19. Nesse contexto, as instituições de ensino foram obrigadas a adotar soluções de ensino remoto de maneira improvisada, devido ao fechamento abrupto das instituições de educação. Pelo caráter emergencial, não houve planejamento prévio, e tanto os professores quanto os alunos tiveram que se adaptar rapidamente às tecnologias disponíveis, sejam elas analógicas ou digitais. Portanto, a educação remota emergencial é uma medida temporária, não representando um modelo educacional projetado para sustentar um curso completo e, em muitos casos, busca emular uma aula presencial, utilizando meios digitais ou não.

No que diz respeito ao ensino híbrido, optamos por adotar a definição apresentada pela Rede de Pesquisa Qualidade e Regulamentação no contexto da Educação Aberta, Flexível ou a Distância Brasil – Internacional. Segundo esta rede, o ensino híbrido é conceituado como:

modo de organização colaborativa do processo de ensino-aprendizagem, o qual inclui a adoção de estratégias e metodologias integradas, dentro do planejamento didático-pedagógico, como on-line, off-line e/ou presencial, com simultaneidade de espaços ocupados pelos sujeitos ao mesmo tempo e diversificação dos mesmos espaços- tempo, supondo a utilização das Tecnologias Digitais (TD), em consonância com a cultura digital, e a fim da qualidade socialmente referenciada. (Conceito da Rede de Pesquisa)

No que diz respeito ao levantamento no portal de periódicos CAPES, após análise e reflexão sobre os textos identificados, foram, por fim, selecionados oito artigos.

TABELA 3 – Artigos levantados no Periódicos CAPES

Título	Autor	Ano
--------	-------	-----

Avaliação de trabalhos em grupo no contexto do ensino remoto e emergencial de física no nível médio	PAULA <i>et al.</i>	2022
Momentos de interlocução e aprendizagem entre pares: formação de professores em tempos de pandemia	CHIAPINOTO <i>et al.</i>	2022
Muito além do vídeo aula: diversificando as metodologias de ensino remoto de biologia	SANTOS <i>et al.</i>	2021
Aprendizagem histórica em tempos de pandemia	MEDEIROS, Nicole	2021
Trajetórias de uma professora de língua inglesa em ensino remoto emergencial	LUDOVICO <i>et al.</i>	2021
Os saberes docentes no ensino remoto emergencial: experiências no estado do Ceará	FIRMINO <i>et al.</i>	2021
Percepção dos professores sobre o ensino remoto emergencial durante a pandemia da covid-19, na Vila de Caparaó/Cametá, Pará	CAVALCANTE <i>et al.</i>	2021
Estratégias didáticas de professores no ensino remoto emergencial (ere) frente à pandemia da covid-19: novos desafios, outros aprendizados	OLIVEIRA; AMÂNCIO	2021

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A pesquisa de Paula *et al.* (2022) apresenta um relato de experiência no ensino médio, focando nas atividades em grupo durante as aulas de física. Ela lança luz sobre as dificuldades e oportunidades enfrentadas pelos professores ao utilizar ferramentas virtuais no contexto do ensino-aprendizagem e práticas de socialização.

Ludovico *et al.* (2021) compartilham um estudo empírico que busca entender quais métodos de ensino-aprendizagem emergem como ideais para os estudantes. Este trabalho se destaca por relatar conforto no acesso aos meios digitais, à internet e ao conhecimento prévio das ferramentas utilizadas por professores e estudantes.

Santos *et al.* (2021) descrevem uma experiência no ensino médio, especificamente na disciplina de biologia, onde utilizaram apresentações digitais e slides com produção de textos dialogados e linguagem coloquial. Uma pesquisa de opinião foi conduzida, e os resultados apontaram que os slides com design em diálogos foram a melhor opção entre as soluções testadas, que incluíam videoaulas, materiais textuais e podcasts.

Medeiros (2021) apresenta relatos de experiência de um grupo de professores que vivenciaram a educação remota emergencial em diversos níveis de ensino, do fundamental à pós-graduação, durante o XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, promovido pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH).

Firmino *et al.* (2021) realizaram um estudo de caso que buscou compreender como o Ensino Remoto Emergencial (ERE) influenciou a mobilização de saberes dos docentes da rede estadual do Ceará. A pesquisa envolveu 3.623 professores e revelou que a maioria deseja continuar usando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e aprofundar seus conhecimentos nesse aspecto.

Luiza Chiapinoto *et al.* (2022) optaram por uma pesquisa *survey* para entender as dificuldades dos professores durante o período de Ensino Remoto Emergencial, destacando problemas esperados, como dificuldades na utilização de ferramentas virtuais, acesso limitado à internet de qualidade e falta de equipamentos adequados para proporcionar uma educação de qualidade.

Cavalcante *et al.* (2021) conduziram entrevistas com professores para analisar suas percepções sobre a ensino remoto emergencial (ERE). Constataram que a maioria dos professores continuou a ministrar aulas de forma remota, mas enfrentou desafios, como a falta de capacitação em recursos tecnológicos e as limitações de acesso à internet e dispositivos eletrônicos por parte dos alunos. A maioria dos professores viu o ERE como um desafio em sua formação continuada nas escolas públicas brasileiras.

Oliveira e Amâncio (2021) avaliaram as estratégias didáticas dos professores em relação ao uso de tecnologias digitais durante o Ensino Remoto Emergencial. Eles concluíram que as tecnologias digitais, por si só, não promovem o conhecimento e a aprendizagem, sendo necessário uma reconfiguração das estratégias didáticas para potencializar a interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tanto durante o ERE quanto além dele.

Em 15 de abril de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) publicou a decisão ADPF 672/DF, com o relator Alexandre de Moraes, estabelecendo que estados e municípios têm o poder de definir regras relacionadas ao isolamento durante o período de calamidade de saúde determinado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Isso contrastou com as tentativas do Governo Federal de concentrar o poder de decisão sobre essas normas durante o período de distanciamento social causado pela

pandemia de COVID-19. Embora essa jurisprudência tenha fragmentado as decisões relacionadas à crise de saúde pública, as discussões sobre questões na educação básica permaneceram notavelmente semelhantes entre os entes federados.

Por outro lado, os artigos focalizam predominantemente uma das facetas da ERE, aquela que faz uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em detrimento da exploração de outras tecnologias, algumas das quais podem ser mais democráticas do que as tecnologias digitais, como materiais impressos ou aulas transmitidas por rádio e TV.

Com base nos artigos levantados, foi possível categorizar várias questões relacionadas à tomada de decisão e implementação do Ensino Remoto Emergencial no contexto brasileiro. A ampla gama de pesquisas sobre o ERE, mesmo em um período relativamente curto de exposição a essa política, reflete a intensidade com que a questão mobiliza professores e pesquisadores de diversas áreas da educação básica. Eles buscam não apenas compreender, mas também apontar melhorias para a prática emergencial de educação.

As pesquisas indicam que o processo de implementação da ERE enfrentou desafios significativos, incluindo a falta de capacitação dos professores no uso de tecnologias digitais, limitações de acesso à internet e equipamentos eletrônicos por parte dos alunos e professores, além da necessidade de adaptação rápida dos m. Muitas das pesquisas destacam a importância da formação docente em relação ao uso de tecnologias digitais no contexto da ERE, identificando a falta de capacitação adequada como um obstáculo significativo.

Embora as pesquisas se concentrem nas redes de educação estaduais no Brasil, elas ressaltam que, apesar das diferenças entre os estados, muitos desafios e questões relacionadas à ERE são comuns em todo o país. Uma das conclusões é que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), por si só, não garantem o sucesso da ERE. É necessário repensar as estratégias didáticas para melhorar a interação e o aprendizado dos estudantes. Os trabalhos observam que as pesquisas analisadas têm uma ênfase nas TDIC, mas sugerem que outras tecnologias, como materiais impressos ou aulas transmitidas por rádio e TV, também desempenham um papel importante no ensino remoto emergencial.

No próximo capítulo, são abordadas as questões metodológicas da dissertação, relacionadas a políticas públicas, incluindo sua definição, diferentes

abordagens, atores envolvidos e o ciclo de políticas públicas. A análise se estende ao contexto específico de Goiás, especialmente no que diz respeito à implementação de políticas durante a pandemia de COVID-19, enfatizando a interseção entre políticas públicas de educação e o uso de tecnologias no Ensino Remoto Emergencial. A discussão também explora a evolução da área de políticas públicas, destacando pioneiros e marcos teóricos, além de conceitos-chave como busca por resultados, coerção e competência social. Divergências conceituais, como a inclusão de ações de não ação na definição de políticas públicas, são apresentadas, preparando o terreno para uma análise das políticas implementadas.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E O USO DAS TECNOLOGIAS DURANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL

Neste capítulo, será abordada uma discussão a respeito das políticas públicas, incluindo suas definições e os conflitos conceituais que frequentemente surgem. Além disso, serão identificadas as diferentes abordagens em relação a políticas públicas, e haverá uma análise do papel dos atores envolvidos no processo de formulação dessas políticas. Além disso, será dada ênfase ao ciclo das políticas públicas, com uma exploração das fases de tomada de decisão e implementação.

Para contextualizar a análise das políticas introduzidas durante o período da pandemia de COVID-19, que envolveram o uso de tecnologias e a necessidade de distanciamento social, será apresentado o cenário de tomada de decisão e implementação dessas políticas com foco no contexto de Goiás.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EM CONTEXTO

A área de Políticas Públicas tem ganhado destaque ao longo das últimas sete décadas, especialmente no campo da educação, onde desempenha um papel fundamental. A implementação de políticas educacionais desempenha um papel crucial na melhoria da qualidade da educação, na expansão do acesso à educação, na capacitação dos professores e no desenvolvimento dos estudantes, entre outros aspectos significativos. Nesta dissertação, enfatizamos a importância de considerar a interseção entre políticas públicas de educação e o uso intencional de tecnologias no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Acreditamos firmemente que o amadurecimento da área de políticas públicas é essencial para garantir que as decisões governamentais sejam baseadas em evidências e visem ao bem-estar da sociedade. Esse campo está em constante evolução e requer uma análise crítica e uma abordagem colaborativa para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

A área de Políticas Públicas, com sua terminologia específica, instrumentação e teorias, é empregada para analisar fenômenos de natureza político-administrativa. Em certa medida, as políticas públicas moldam e definem as ações dos governos. As ações realizadas em conjunto por governos de diferentes níveis, bem como por outros

atores sociais, constituem o que chamamos de políticas públicas (Heidemann, 2009, p.71).

Dois livros publicados em 1951, "*The Governmental Process*" de David B. Truman e "*The Policy Sciences*" de Harold D. Lasswell, são considerados os pilares fundamentais da área de Políticas Públicas. Truman foi pioneiro no estudo de grupos de interesse, suas formas e meios de influenciar as políticas públicas nos três poderes. Lasswell, em seu capítulo "*The Policy Orientation*", definiu esse campo como multidisciplinar e voltado para a resolução de problemas públicos específicos (Secchi, 2015, p. 5).

Por outro lado, Agum, Riscado e Menezes (2015) situam o marco estrutural da análise de políticas públicas na primeira metade do século XX, inicialmente como uma subárea da Ciência Política e posteriormente como uma disciplina multidisciplinar, fundamentada nas ciências políticas, sociologia e economia. Souza (2006) também destaca Lasswell como um dos pioneiros e menciona que em 1934 ele "apresentou pela primeira vez a expressão 'análise de política pública' (*Policy Analysis*)" (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p.1). Desde então, o desenvolvimento da área tem incorporado novos conceitos, como o de "*Policy Makers*" de Herbert Simon, que se refere à criação de uma estrutura racional para satisfazer as necessidades dos tomadores de decisão (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p.1).

Dagnino *et al.* (2002) apresentam uma perspectiva que destaca elementos que podem gerar conflitos ao definir uma Política Pública. Segundo eles, é fundamental estabelecer critérios distintivos que a diferenciem de outras ações governamentais. De acordo com essa abordagem, uma Política Pública não se limita à tomada de decisão, entendida como a dinâmica de interações que envolvem decisões mais ou menos conscientes entre atores, ou à simples administração. Ela também não se restringe apenas a intenções ou comportamentos, sendo uma combinação de ambos. Além disso, uma Política Pública é tanto ação quanto não-ação, podendo resultar em impactos não esperados. Seus propósitos podem ser definidos após sua implementação, permitindo uma avaliação retrospectiva. É um processo contínuo que se estende ao longo do tempo, envolvendo não apenas relações dentro de uma organização, mas também entre diferentes organizações. Embora seja estabelecida no âmbito governamental, ela envolve múltiplos atores e é definida subjetivamente, dependendo das visões conceituais adotadas.

Consonante, Barreto (2015) delinea características gerais que distinguem uma Política Pública de outras ações do Estado ou do Governo. Segundo o autor, uma Política Pública envolve: a busca por resultados e produtos, ou seja, a definição de seu conteúdo; sua conexão com um programa que compreende marcos, eixos específicos, diversas atividades, procedimentos institucionais, leis, entre outros elementos; a apresentação de uma orientação normativa, expressando finalidades, preferências, valores e interesses; a configuração como um fator de coerção, com imposições decorrentes de autoridade legitimada ou monopólio da força; e, por fim, a existência de uma competência social, com atos que afetam os administrados e a necessidade de identificar os grupos e instituições relacionados ao âmbito governamental.

Secchi (2015) expressa divergência em relação a Dye e Dagnino, entre outros, no que diz respeito à concepção de Política Pública também abrangendo as escolhas governamentais de não ação. Em contrapartida a diversas perspectivas, como a de Fernandes (2010, p.43), que sustenta que "um governo que não toma uma posição pública sobre um problema também está fazendo política", Souza (2007) argumenta que "a ausência de ação diante de um problema constitui, igualmente, uma forma de Política Pública". A abordagem de Secchi (2015) ressalta que:

A partir da concepção de Política como diretriz é bastante difícil aceitar a omissão como forma de Política Pública. A lógica desse argumento é: se um problema público é interpretativo, e todos os cidadãos visualizam problemas públicos de forma diferenciada, todo e qualquer problema, por mais absurdo que seja, daria luz a uma Política Pública. Se todas as omissões ou negligências de atores governamentais e não governamentais fossem consideradas Políticas Públicas, tudo seria Política Pública. Ademais, seria impossível distinguir entre impactos da Política Pública e o curso natural das coisas, a casualidade (Secchi, 2015, p. 12).

O entendimento de Secchi (2015) está associado à adoção de uma abordagem específica, denominada abordagem multicêntrica, em contraste com a abordagem estatista, em relação ao papel dos atores na formulação das Políticas Públicas. Essas abordagens podem ser compreendidas da seguinte forma:

1. A Abordagem Estatista concentra seus esforços analíticos nos atores estatais. Ela atribui essa característica ao ator que protagoniza a ação,

portanto, apenas o ator estatal é considerado executor de Políticas Públicas, como definido por Dye.

2. A Abordagem Multicêntrica trabalha com uma gama quase ilimitada de atores. A definição para que uma ação tenha o caráter de Política Pública é quando ela aborda um problema público, independentemente de quem execute a ação, podendo ser uma organização não governamental (privada ou não), organismos multilaterais, entre outros. Essa abordagem permite que qualquer ator social seja protagonista de Políticas Públicas, desde que o problema a ser enfrentado tenha características públicas. Essa perspectiva é resumida de acordo com Leonardo Secchi (2009) (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p.17).

Nesse contexto, Agum, Riscado e Menezes (2015) destacam que a "abordagem estatista não exclui os atores não estatais", reconhecendo a influência de atores fora do governo na prática de Políticas Públicas. Eles ressaltam que a diferenciação não está necessariamente entre agentes públicos e não públicos, mas sim entre a esfera estatal e a esfera não estatal (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p.17).

Por outro lado, Secchi (2015) defende a abordagem multicêntrica, que "permite a aplicação do instrumental analítico e conceitual da área de Política Pública a uma ampla gama de fenômenos político-administrativos não estatais". Ele argumenta que a distinção mais relevante é entre a esfera pública e a esfera privada, em vez de se concentrar na diferenciação entre a esfera estatal e a esfera não estatal (Secchi, 2015). O autor baseia sua argumentação em Frederickson ao enfatizar que "uma pluralidade de atores enfrenta problemas públicos", citando exemplos como o tráfico internacional de drogas, o combate à fome e as mudanças climáticas, incluindo aqui a questão da pandemia de COVID-19.

Para facilitar a compreensão das políticas e das atividades dos atores e instituições, Howlett, Ramesh e Perl (2013) introduzem o conceito de ciclo das políticas, que é dividido em cinco etapas distintas. A primeira etapa envolve a "inserção na agenda", na qual os problemas emergem como foco da ação governamental. A segunda fase é a "formulação da política", que representa o momento em que soluções são buscadas para os problemas identificados na fase

anterior. A terceira etapa é a "tomada de decisão política", quando uma das soluções delineadas na fase anterior é escolhida para implementação. A quarta fase corresponde à "implementação das políticas", na qual as decisões são efetivamente postas em prática. Por fim, a última etapa do ciclo das políticas é a "monitoramento e avaliação", na qual se analisa a eficácia da política implementada e o grau de sucesso alcançado.

Figura 2: Ciclo das Políticas públicas



Fonte: Howlett, Ramesh e Perl (2013).

Neste contexto, as fases de tomada de decisão e implementação desempenham um papel crucial em nossa análise. Secchi (2015) destaca que a fase de Tomada de Decisão é o momento em que as ações a serem adotadas na implementação são explicitadas. Vários fatores podem influenciar a escolha de um determinado estilo de Tomada de Decisão, incluindo o estilo do *policymaker*, o nível de conflitos no ambiente político, a natureza do problema e o tipo de soluções disponíveis. A complexidade desses fatores explica a limitada ocorrência do primeiro

estilo em muitas Políticas Públicas, devido à dificuldade de um gestor estar ciente e manter o controle sobre todos os aspectos (Secchi, 2010).

O autor destaca que a segunda abordagem encontra respaldo no modelo incremental de Lindblom (1959), no qual tanto os problemas quanto as soluções são constantemente revisados e reformulados, exigindo uma observação contínua dos resultados das decisões anteriores e do ambiente político, a fim de resolver o problema com o mínimo de desgaste.

Lindblom (1984), em sua obra "O Processo de Decisão Política", ressalta a importância de tornar as políticas mais eficazes na resolução de problemas e de tornar o processo responsivo ao controle popular. Isso gera um conflito, pois autores acreditam que a discussão de ideias torna o processo mais democrático e deliberativo, enquanto outros preferem uma abordagem mais científica. Quando o processo decisório é orientado pela análise científica, a escolha de políticas ocorre por meio de investigação, enquanto quando é direcionado pela política, a escolha ocorre por meio da ação. O autor destaca que o processo decisório pode se beneficiar ao combinar análise e política para alcançar resultados mais significativos.

Lindblom (1984) identifica duas abordagens para melhorar o processo decisório: a Visão Científica, que busca elevar o nível analítico no processo decisório seguindo etapas semelhantes às do método científico, e o Ideal Estratégico, que prioriza a interação no processo decisório e a simplificação da análise por meio de métodos de tentativa e erro. No entanto, ele reconhece que a análise possui limitações, incluindo falibilidade, incapacidade de resolver conflitos sobre valores e interesses, alto custo em termos de tempo e recursos, e incapacidade de determinar conclusivamente quais problemas devem ser abordados.

Diante dessas limitações, o autor propõe a introdução da política no processo decisório, considerando a análise de uma perspectiva parcial. Portanto, entender um processo de tomada de decisão política requer uma análise detalhada que seja parcial, partidária ou sectária, e que possa ser usada como um instrumento de controle no processo decisório (Lindblom, 1981, p. 29).

Os processos de controle por interação ocorrem em um cenário de jogo de poder, onde as pessoas influenciam umas às outras, resultando em uma complexa rede de interações que vai além do termo genérico "política", como afirmado por Lindblom (1981, p. 39). Nesse jogo, os formuladores de políticas e os cidadãos

comuns desempenham papéis essenciais. Além deles, há também um grupo intermediário de participantes cujo desempenho varia de sistema para sistema. É importante destacar que o jogo de poder sempre implica na existência de regras que devem ser seguidas.

Dentro desse contexto, diferentes grupos na sociedade detêm níveis variados de poder. O controle envolve uma série de estratégias, como aprisionamento, intimidação, troca de favores, formação de alianças ou silenciamento de críticos. Esses métodos de controle operam com base na promessa de recompensas e na ameaça de penalidades.

Em um sistema democrático, o jogo do poder adquire características adicionais. Esse sistema é definido por regras que incluem a livre expressão de ideias, a capacidade de reunião dos cidadãos, a escolha de representantes, a elegibilidade aberta e a autoridade dos eleitos sobre outros funcionários. Essas regras moldam o jogo do poder no processo decisório, tornando-o mais transparente e limitando os conflitos entre os líderes políticos a formas mais brandas, onde a busca por votos desempenha um papel crucial.

Quanto ao processo decisório, Lindblom (1981) ressalta que os atos administrativos que formulam ou modificam políticas fazem parte integrante desse processo. Quando não é possível criar um texto legal que abranja todas as situações, os responsáveis pela administração determinam os detalhes das políticas que o texto apenas esboça. Nesse cenário, a burocracia detém grande parte da autoridade no processo de decisão política. Os burocratas, incluindo homens de negócios, tornam-se participantes ativos desse processo, utilizando os métodos de controle já mencionados.

Além dos funcionários do governo, Lindblom (1981) destaca a participação de um segundo grupo elitista: os homens de negócios, que desempenham funções públicas cruciais, embora não sejam parte do governo. O não cumprimento ou o mau desempenho por parte desses homens de negócios pode afetar profundamente o governo e a economia. Portanto, eles ocupam uma posição privilegiada no jogo do poder, influenciando decisões políticas e políticas governamentais.

Para exercer esse controle sobre o governo, os homens de negócios recorrem principalmente à persuasão. Através da persuasão, tanto os homens de negócios quanto as autoridades governamentais promovem uma associação entre os conceitos

de democracia, sistema de livre empresa e nação, enfatizando a conexão histórica entre eles. Lindblom (1981) explica que as decisões políticas são moldadas pelos interesses dos grupos formados pelos homens de negócios.

Esses grupos de interesse representam um dos principais meios de influenciar o processo de decisão política. Os líderes desses grupos compõem uma terceira parte da elite que está envolvida nesse processo. É importante observar que esses líderes nem sempre desempenham as funções tradicionais que caracterizam a participação humana, conforme previsto pela Teoria do Grupo. A participação nesses grupos geralmente ocorre de forma superficial, mas é considerada essencial em sistemas democráticos, pois representa a expressão do pensamento livre, do direito de petição e da assembleia.

No entanto, a influência desses grupos no processo decisório varia e depende das regras do jogo. Segundo o autor, pesquisas realizadas nos Estados Unidos na década de 1980 indicaram que a participação política dos indivíduos estava diretamente ligada à sua renda e status, bem como a questões mais amplas, como desigualdade no acesso a informações políticas e desigualdade educacional.

A pessoa só tem participação política se aprenderam a aceitar sua importância, se aprenderam a atuar como cidadãos, se foram doutrinadas nas aspirações e expectativas que estimulam ao invés de paralisar, se aprenderam a se considerar membros de uma comunidade política (Lindblom, 1981, p. 89).

Diante da questão da desigualdade política, conforme abordada por Lindblom (1981), pode-se inicialmente supor que o voto é distribuído igualmente nos sistemas democráticos. No entanto, a realidade é mais complexa do que essa suposição inicial. Os eleitores, em sua maioria, votam em candidatos, não necessariamente em políticas específicas.

O controle que o eleitorado exerce sobre o processo político é limitado, uma vez que muitas vezes os candidatos não se definem claramente em relação a questões específicas de políticas públicas durante o período eleitoral. Isso ocorre porque os eleitores frequentemente têm informações limitadas sobre os candidatos e suas plataformas políticas. A disparidade entre candidatos e eleitores tende a aumentar após as eleições.

Para Lindblom (1982) essa discrepância entre eleitores e candidatos é em grande parte influenciada pelos partidos políticos, que desempenham um papel crucial

na redução das barreiras entre eleitores e candidatos, estabelecendo uma conexão próxima entre eles. Os partidos auxiliam os candidatos na escolha de políticas que a maioria dos eleitores prefere, criando a ilusão de que os eleitores têm controle sobre o processo de decisão política.

Portanto, a desigualdade política se manifesta na medida em que os eleitores frequentemente votam com base nos candidatos em vez de em políticas específicas, e essa lacuna é ampliada pela falta de informações claras durante o processo eleitoral. Os partidos políticos desempenham um papel significativo ao conectar eleitores e candidatos, mas também podem influenciar a direção das políticas de acordo com suas agendas e interesses.

Como observado por Lowi (1964), a natureza de uma relação política é determinada pelo tipo de política em questão, o que implica que para cada tipo de política, pode haver uma relação política distinta.

Quanto à implementação de políticas públicas, Secchi (2015) a descreve como a fase em que os resultados concretos da política são produzidos. O autor destaca dois enfoques essenciais na análise desta fase: 1) Focar nos atores envolvidos e 2) Examinar as relações entre esses atores, com duas vertentes possíveis: 1) Uma abordagem descritiva, que envolve a coleta e listagem dos processos de implementação, suas relações e elementos, e 2) Uma abordagem prescritiva, que visa identificar as causas de falhas e sucessos na implementação da política (Secchi, 2015). O autor enfatiza a complexidade dessa análise, pois é nessa fase que entram os atores que trouxeram o tema da política até este ponto: o público-alvo, fornecedores, prestadores de serviços e parceiros, introduzindo novos conflitos.

O *policymaker* tem à sua disposição uma série de mecanismos para alterar o contexto da realidade, que serão utilizados de maneiras diversas, dependendo do ambiente político e do contexto externo. Isso explica a singularidade de cada política pública. Secchi (2015), com base em diversos autores (Donahue, 1989; Weimer; Vining, 2005; Bardach, 2009; Scott; Bahler, 2010; Ollaik; Medeiros, 2011; Howlett, Ramesh; Pearl, 2013), compila uma ampla lista de mecanismos, incluindo:

1. Regulamentação, desregulamentação e legalização;
2. Aplicação da lei, impostos e taxas;
3. Subsídios e incentivos fiscais;
4. Prestação direta de serviço público;

5. Terceirização de serviço público;
6. Prestação pública de serviço de mercado;
7. Prestação privada de serviços de mercado;
8. Disseminação de informações ao público;
9. Campanhas de mobilização;
10. Seguros governamentais;
11. Transferência de renda;
12. Discriminação seletiva positiva;
13. Prêmios e concursos;
14. Certificados e selos.

Esses mecanismos oferecem uma variedade de ferramentas para que os formuladores de políticas possam moldar e implementar suas estratégias de acordo com as circunstâncias específicas de cada política pública.

A disparidade entre eleitores e candidatos é, em grande parte, influenciada pelos partidos políticos, desempenhando um papel fundamental na redução das barreiras entre eleitores e candidatos, mantendo uma conexão próxima entre eles.

A Política Pública nunca se limita a um único instrumento, e mesmo que fosse o caso, Secchi (2015) destaca que um mesmo instrumento pode sofrer variações devido à escolha das alternativas disponíveis. Depois de listar os instrumentos, o autor apresenta o procedimento de aplicação desses instrumentos, proposto por Sabatier (1986). A contribuição significativa de Sabatier no estudo da implementação é evidenciada por meio da proposição de dois modelos baseados em concepções opostas.

O modelo *top-down* parte do pressuposto da separação entre a Política e a Administração e da ideia de que é responsabilidade dos administradores qualquer falha na implementação, uma vez que o processo decisório foi concluído e as melhores decisões foram tomadas. Por outro lado, o modelo *bottom-up* adota premissas contrárias ao modelo anterior. Nesse modelo, os tomadores de decisão reconhecem as limitações em obter todos os dados necessários para a decisão e delegam aos implementadores a responsabilidade pelos ajustes e pelo aperfeiçoamento dos processos durante a implementação.

De acordo com Secchi (2015), a escolha entre esses dois modelos é influenciada pela influência dos grupos de interesse na implementação e pela aposta do ator principal em colher os benefícios políticos do sucesso da Política.

A partir da bibliografia consultada, obtivemos uma compreensão abrangente das políticas públicas e de como elas operam em diferentes fases, desde a formulação até a implementação. A importância das políticas públicas, especialmente no contexto da educação, destaca-se como fundamental para melhorar a qualidade da educação, ampliar o acesso e promover o desenvolvimento dos estudantes.

Nesta dissertação, adotamos a definição de políticas públicas como a formulação e implementação de ações governamentais destinadas a resolver problemas públicos específicos. A análise das políticas públicas envolve diversos atores e o ciclo das políticas públicas abrange várias etapas, desde a inclusão na agenda até o monitoramento e avaliação das políticas implementadas. A fase de implementação é particularmente crucial, pois é quando as políticas são efetivamente postas em prática, envolvendo diversos atores e mecanismos.

Enfatizamos a abordagem multicêntrica, reconhecendo a complexa interação de atores públicos e privados na formulação e implementação de políticas públicas. No processo decisório político, estratégias de influência, persuasão e participação de diferentes grupos na sociedade desempenham um papel fundamental.

É salutar ressaltar que a omissão, ou seja, a falta de ação do governo diante de um problema, não pode ser considerada uma política pública. Isso se deve ao fato de que uma política pública requer uma abordagem ativa para resolver um problema público específico, independentemente de quem a implementa. Considerar a omissão como política pública tornaria o conceito excessivamente amplo e indefinido.

No que diz respeito à tomada de decisão política, partimos do modelo incremental de Lindblom (1959). Esse modelo enfatiza uma abordagem pragmática e gradual na tomada de decisões políticas, onde problemas e soluções são constantemente revisados e reformulados. Valoriza a adaptação gradual das políticas com base na observação contínua dos resultados das decisões anteriores e do ambiente político. Lindblom (1959) reconhece a importância de combinar análise e política para alcançar resultados mais significativos na tomada de decisões e propõe a introdução da política no processo decisório, considerando a análise de uma perspectiva parcial, partidária ou sectária.

Em resumo, o modelo incremental de Lindblom (1959), que enfatiza a adaptação gradual das políticas e a combinação de análise e política, é nesta dissertação utilizado como uma abordagem relevante na tomada de decisões políticas, reconhecendo a complexidade das interações políticas em uma sociedade democrática.

2.2 O USO DAS TECNOLOGIAS DURANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL

Sebastián Plá (2020) aborda o papel social do espaço escolar, que vai além de simplesmente garantir o acesso à educação formal. Ele destaca que as escolas desempenham funções essenciais na regulação social. Elas possibilitam que as mulheres ingressem no mercado de trabalho, contribuindo para a diminuição da sociedade patriarcal. Além disso, as escolas oferecem um espaço para meninos e meninas criarem seus próprios ambientes, distantes e livres de seus pais. A congregação de crianças, adolescentes e jovens em um único local promove a democratização de certos conhecimentos e a interação entre os membros da comunidade, ao mesmo tempo que cuidam das crianças, permitindo que seus pais, mães ou responsáveis acessem o mercado de trabalho.

No entanto, a pandemia do corona vírus fechou as instituições de ensino como espaços físicos, limitando suas potencialidades libertadoras. Durante esse período, o foco passou a ser "salvar" o ano letivo por meio da criação das "Pastas de Experiências", que basicamente se resumem à verificação e qualificação do trabalho realizado. A escola continuou a desempenhar seu papel de regulador social, devido à sua história e à inércia inerente ao sistema educacional capitalista em escala global. Mesmo com seus desafios na transição para o mundo digital, a escola manteve sua relevância (Plá, 2020, p. 30).

O autor critica a forma como a educação lidou com o fechamento das escolas, expressando sua preocupação com a ideia de não perder tempo e evitar defasagens, um enfoque que ele considera derivado do modelo de produção fabril. Ele observa que a COVID-19 não interrompeu a inércia escolar, apenas a transferiu do ambiente escolar para o lar (Plá, 2020, p. 34). Embora a pandemia pudesse ter sido uma oportunidade de repensar a educação, a escola continuou a oferecer esperança de um futuro melhor.

O autor também destaca a manifestação autoritária da escola, que não faz mais distinção entre o público e o privado durante o distanciamento social. Os limites entre os tempos e espaços escolares se expandiram devido à carga crescente de tarefas de casa, invadindo a vida familiar e até a vida privada dos estudantes. Os professores passaram a trabalhar em horários variados, e empresas estrangeiras passaram a influenciar a educação em troca da coleta de dados dos estudantes. Essa mudança levou a uma vigilância constante na educação online, com um dos pais monitorando as aulas (Plá, 2020, p. 37).

A pandemia de COVID-19 exacerbou as desigualdades educacionais já existentes. A necessidade de cancelar as aulas presenciais levou os governos e as instituições educacionais a recorrerem a tecnologias para continuar a oferecer educação. No entanto, no Brasil, a oferta de aulas remotas pela internet enfrentou sérias limitações, especialmente em relação ao acesso à educação. Em um país caracterizado pela desigualdade, muitos estudantes não tinham acesso à internet ou enfrentavam dificuldades de conexão, tornando as aulas remotas inacessíveis para grande parte da população estudantil (Plá, 2020, p. 37).

Marion Lloyd (2020) observa que o acesso à educação remota é influenciado por uma série de fatores, incluindo classe social, raça, etnia, gênero, localização geográfica e o tipo de instituição de ensino à qual os indivíduos estão associados. A interação desses elementos cria o que é comumente conhecido como "fosso digital," que separa aqueles que têm acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) daqueles que estão excluídos dessa oportunidade. A autora destaca que o termo "exclusão digital" foi inicialmente cunhado pelo Departamento de Comércio dos Estados Unidos na década de 1990 para descrever a desigualdade no acesso às TIC. Com o tempo, esse conceito foi ampliado para englobar diversos aspectos relacionados à adoção da tecnologia, incluindo a competência necessária para lidar com as tecnologias digitais, os valores associados ao seu uso e os fatores políticos e econômicos que afetam sua disseminação (Lloyd, 2020, p.115).

No contexto de suspensão das aulas presenciais, surgiram várias alternativas, como cursos online, palestras ao vivo, transmissões ao vivo (live), e aulas virtuais, a fim de manter a educação escolar em andamento. Em algumas situações, houve a imposição do uso de tecnologias digitais, sem a devida orientação ou formação tanto para os estudantes quanto para os professores. Além disso, surgiram termos e siglas

que não eram comuns no ambiente escolar, como EaD (Educação a Distância), educação virtual, ensino remoto, educação mediada por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), atividades síncronas e assíncronas. A comunidade escolar e aqueles interessados na educação buscaram compreender e utilizar esses termos da melhor maneira possível, mas a confusão conceitual persistiu, mesmo após um período de adaptação. Consequentemente, tanto as escolas privadas quanto as escolas públicas nos estados brasileiros se ajustaram à educação presencial, enviando atividades educacionais remotas para os alunos, priorizando a continuidade das atividades (Joye *et al.*, 2020).

O conceito de educação remota envolve o uso de soluções educacionais e a criação de atividades, como a produção de videoaulas que podem ser transmitidas por meio da televisão, internet ou materiais impressos distribuídos aos estudantes. Joye (2020) identifica semelhanças entre a EaD (Educação a Distância) e a educação remota, especialmente no que diz respeito ao uso da tecnologia como meio de mediação educacional.

Os princípios desse novo modelo de “educação remota” seguem conforme os da educação presencial, com o modelo expositivo tradicional no qual o aluno se torna um mero repositório de informações, a famosa educação bancária criticada por Freire (2001). O termo remoto se refere apenas à mudança do espaço físico que outrora era presencial e agora, temporariamente, é remoto (digital), termo muito utilizado na área de Tecnologia de Informação (TI) para se referir à não presencialidade (Jouce *et al.*, 2020, p.13).

Conforme indicado na Nota Técnica sobre Ensino a Distância na Educação Básica diante da pandemia de COVID-19, é reconhecido que as soluções de ensino remoto podem desempenhar um papel significativo e devem ser implementadas. Entretanto, é vital considerar que essas soluções têm suas limitações, exigindo uma cuidadosa regulamentação e um planejamento atento para o retorno às aulas. No que diz respeito a essas limitações, é importante refletir que as estratégias de educação a distância desempenharão um papel crucial na mitigação dos impactos negativos do distanciamento temporário. Portanto, é fundamental que as regulamentações relativas à sua equivalência para fins de cumprimento do ano letivo e avaliações sejam uma preocupação central das autoridades reguladoras (Todos Pela Educação, 2020).

No contexto das avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou que fossem considerados os

conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, levando em consideração o cenário excepcional da pandemia, com o intuito de evitar um aumento nas taxas de reprovação e evasão no ensino fundamental e médio (Brasil, 2020).

É importante destacar que uma estratégia eficaz para o ensino remoto é aquela que busca mitigar as desigualdades de acesso e minimizar os diferentes impactos das soluções a distância com base no desempenho prévio dos estudantes. Para evitar a ampliação das desigualdades, ao adotar estratégias de ensino a distância, é crucial reconhecer que a disponibilidade de recursos tecnológicos varia entre os alunos, e aqueles com melhor desempenho acadêmico tendem a se beneficiar mais das soluções tecnológicas (Todos Pela Educação, 2020).

Infelizmente, a desigualdade social acaba se refletindo na desigualdade educacional, negando aos estudantes as mesmas oportunidades de acesso e permanência na educação. Essa situação desregula um direito fundamental, que é a educação plena, e limita as perspectivas de uma sociedade mais justa e igualitária. Observou-se uma crescente resistência à implementação da educação remota emergencial na educação brasileira em diversos níveis, de acordo com documentos sindicais e atas de Conselhos Universitários de universidades públicas. A maioria dos argumentos diz respeito à disponibilidade insuficiente de equipamentos para todos os alunos (Arruda, 2020).

No que diz respeito à diferenciação entre ensino remoto e educação a distância, é importante destacar que a EaD (Educação a Distância) é uma modalidade de ensino complexa com sua própria legislação e requer equipes qualificadas em várias áreas, desde a administração até a produção de materiais didáticos e a mediação docente por meio da tecnologia. Essa modalidade também enfatiza a formação dos professores que atuam no ensino a distância e se destina principalmente a adultos. Em contrapartida, as atividades educacionais remotas surgiram em um contexto emergencial, sem legislação específica, e os documentos orientadores foram frequentemente atualizados semanal ou quinzenalmente, sem tempo para discussão e alinhamento adequado das expectativas, características de um estado de emergência. No ensino remoto, o papel do professor se concentra na transmissão de conteúdo, com funções limitadas ao esclarecimento de dúvidas usando uma variedade de recursos, como cópias impressas, televisão educativa e redes sociais, como WhatsApp e Facebook. Quanto ao conteúdo educacional, existe uma

preocupação pedagógica em se adaptar ao ambiente virtual, com sugestões de leituras, produção de videoaulas, aulas ao vivo e a adoção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como o Google Classroom (Joye *et al.*, 2020).

A hipótese, *a priori*, é que as atividades educacionais ou acadêmicas remotas emergenciais, oferecidas aos alunos do ensino básico à pós-graduação *stricto sensu*, não se configuram como atividades de EaD, visto ser um outro contexto, ser devendo ser analisado com muita cautela sua aplicação nos variados perfis de alunos devido a seu caráter andragógico. (Joye *et al.*, 2020, p.4)

Durante o período emergencial, a educação continuou sendo um campo de disputa, em relação ao conceito de Educação versus Ensino. Embora em documentos oficiais haja exceções em que o termo "ensino" é utilizado como sinônimo de educação, em grande parte, prevalece a ênfase no ensino no âmbito do governo de Goiás. O "ensino" é frequentemente caracterizado como uma abordagem "bancária" de acordo com a descrição de Paulo Freire (1970), na qual o professor é visto como detentor de todo o conhecimento, e o aluno, como um mero "depositário". Freire argumentou que "transformar os alunos em objetos receptores é uma tentativa de controlar o pensamento e a ação, levando homens e mulheres a se ajustarem ao mundo e inibindo o seu poder criativo" (FREIRE, 1970, p. 77). No entanto, é importante notar que a documentação do governo federal rotula o período emergencial na educação como Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma sigla aplicada a todos os níveis de educação.

Nesta pesquisa, conduzida do ponto de vista de um professor de educação básica, optei por utilizar o conceito de "Educação Remota Emergencial" em vez de "ensino". Apesar dos esforços do governo em alinhar os processos educacionais com o ensino, não é surpreendente que uma força contrária tenha surgido, principalmente entre os professores das redes de educação básica, que orientam seu trabalho com base na educação em vez do ensino. Isso está alinhado com a visão de John Dewey (1897), que argumentou que "a educação é um regulamento do processo de vir a partilhar a consciência social; e que o ajustamento da atividade individual com base nessa consciência social é o único método seguro de reconstrução social" (DEWEY, 1897, p. 16).

É notável a existência de diversos grupos de professores, cujas discussões sobre a Educação Remota Emergencial são facilmente encontradas em páginas

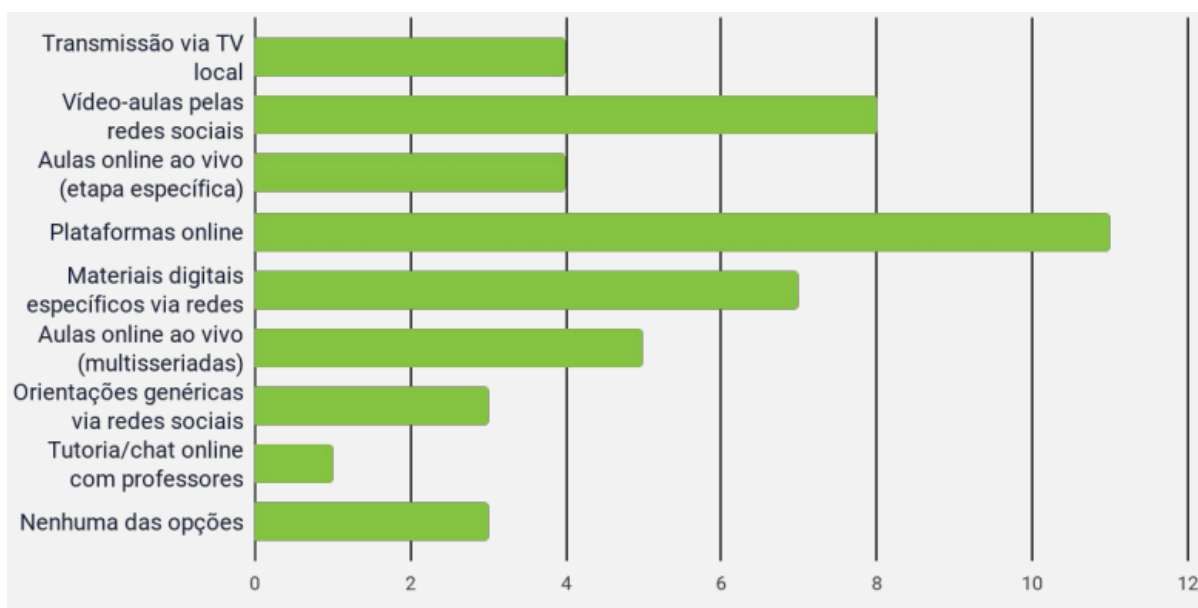
online com vídeos públicos. Além disso, na revisão bibliográfica desta dissertação, a maioria dos artigos selecionados são trabalhos empíricos que buscam registrar e divulgar o trabalho de educadores brasileiros que, em oposição às diretrizes de ensino, se empenharam em manter o desenvolvimento de uma educação, em contraposição a ensino.

2.4 EDUCAÇÃO BÁSICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E DISTANCIAMENTO SOCIAL NO BRASIL

Um levantamento realizado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) examinou as estratégias mais frequentemente empregadas pelas redes estaduais de educação básica no Brasil. Este estudo teve como período de análise os dias 24 a 26 de março de 2020, destacando que os dados refletem as decisões iniciais das redes de educação durante as primeiras semanas de fechamento das escolas. É importante observar que outros levantamentos mencionados posteriormente têm recortes temporais mais amplos, geralmente abrangendo períodos anuais, abordando tanto as decisões iniciais quanto as ações posteriores tomadas para abordar desafios identificados no início da implementação do ensino remoto emergencial.

GRÁFICO 1 – Estratégias das redes estaduais para enfrentamento a COVID-

19

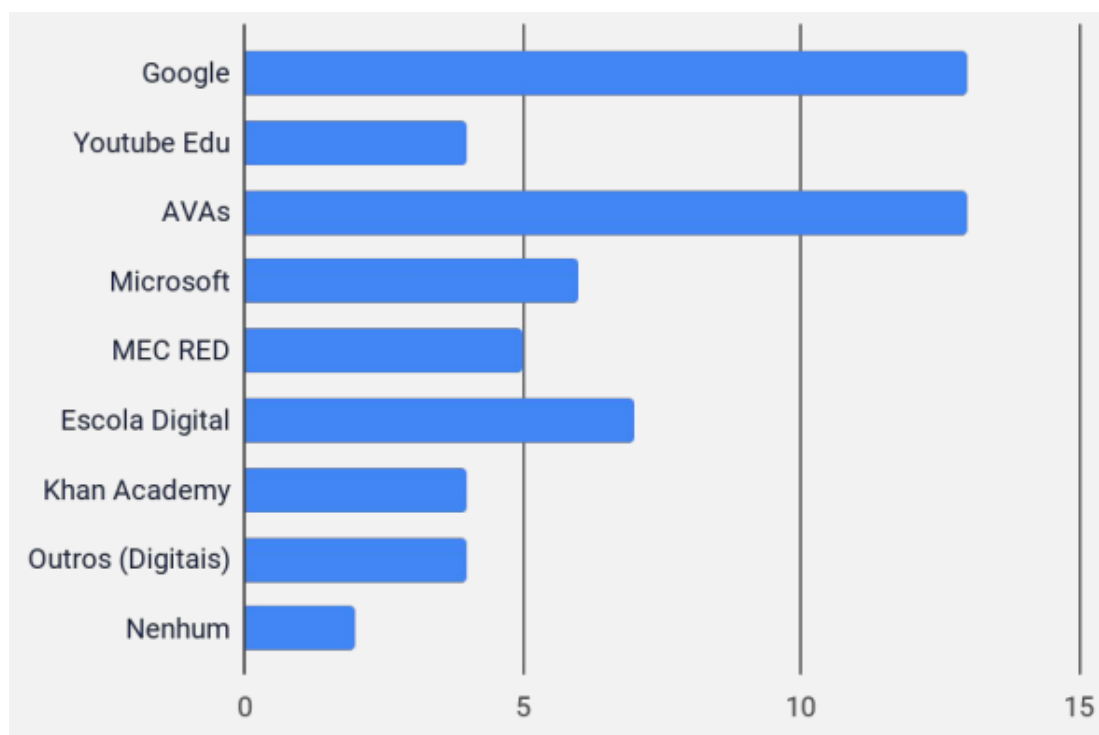


Fonte: Cieb (2020)

É evidente que a maioria das estratégias depende do acesso à internet e de vários tipos de dispositivos, como televisão, computador ou smartphone. O documento também destaca que as principais abordagens para a aprendizagem remota incluem o uso de plataformas online, videoaulas gravadas e a distribuição de materiais digitais.

Durante esse período de busca por soluções para o fechamento das escolas, alguns estados optaram por suspender as aulas, antecipar férias e períodos de recesso, enquanto outros recorreram a atividades para cumprir a carga horária letiva, como foi o caso do Estado de Goiás. Em relação às tecnologias digitais escolhidas pelas secretarias estaduais de educação, as preocupações levantadas por Plá (2020) se concretizaram, com os estudantes sendo direcionados de maneira autoritária a utilizar soluções educacionais oferecidas por empresas privadas que disponibilizam suas plataformas sem custos financeiros, porém, em contrapartida, essas empresas coletam os dados dos estudantes.

GRÁFICO 2 – Recursos digitais utilizados pelas redes estaduais.



Fonte: Cieb (2020)

A partir desse levantamento, fica claro que as redes de educação básica no Brasil, inicialmente, optaram por estabelecer um sistema de ensino remoto emergencial baseado no uso de meios digitais de comunicação, mesmo diante dos dados nacionais que revelam restrições de acesso a esses meios.

Conforme dados do Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI), 4,8 milhões de crianças e adolescentes residem em domicílios sem acesso à internet no país. Além disso, mesmo entre aqueles que têm acesso à internet, muitos podem não possuir o conhecimento ou as habilidades necessárias para usar eficazmente essas tecnologias, especialmente considerando que boa parte da população começou a utilizar essas ferramentas pela primeira vez no período de exceção estudado. Portanto, o desenvolvimento da alfabetização digital dos estudantes torna-se fundamental nesse contexto.

A desigualdade também se manifesta naqueles que têm apenas um celular como meio de acesso à internet. A falta de dispositivos adequados para cada aplicação representa um desafio significativo para a eficácia das políticas públicas de inclusão digital. Por outro lado, as pessoas que já estavam habituadas a usar tecnologia para atividades remotas passaram a fazê-lo com maior frequência e intensidade, aumentando a demanda por uma boa conexão e ferramentas adequadas, questões essas que foram destacadas nos artigos do levantamento bibliográfico.

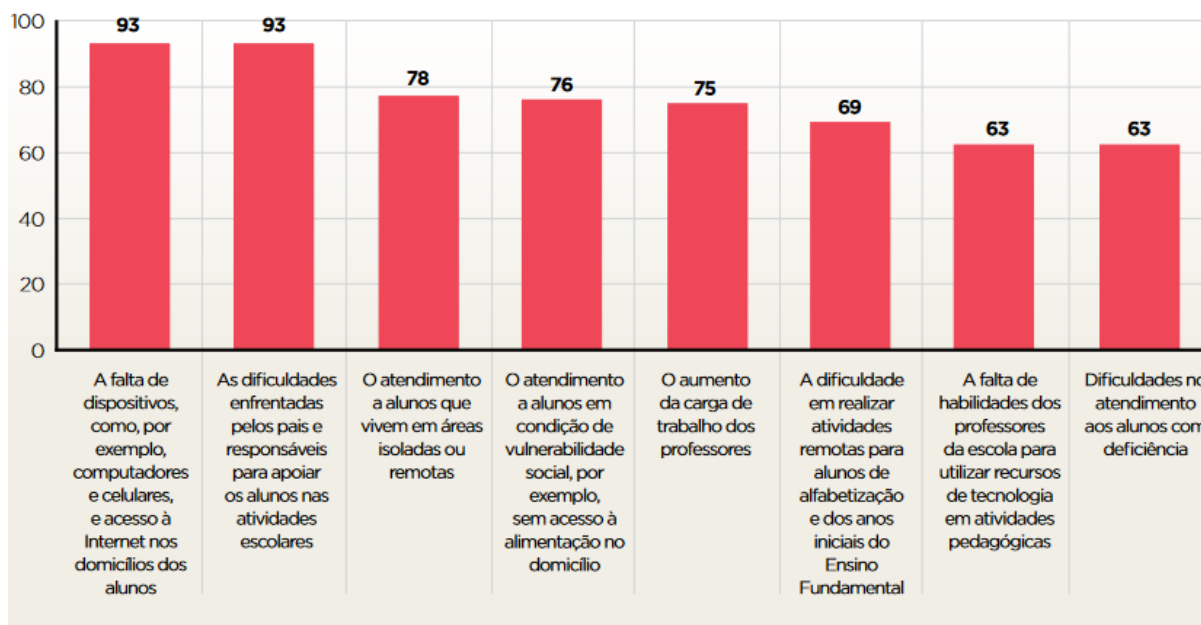
Um dos maiores desafios para a continuidade das aulas durante o período de distanciamento social foi a desigualdade de acesso a dispositivos e à internet entre a população brasileira em seus lares. Os dados da pesquisa TIC Domicílios 2020, coletados ao longo do ano, revelam que, embora 83% dos domicílios tenham acesso à internet, quase metade deles, ou seja, 39%, não possuía computador em casa, e 16% não tinham nem computador nem internet. Isso se torna particularmente relevante quando se consideram as atividades educacionais, uma vez que os computadores oferecem amplas funcionalidades em comparação com as limitações dos telefones celulares. A pesquisa também aponta diferenças regionais e sociodemográficas no acesso às tecnologias, com menos de um quinto dos domicílios em áreas rurais possuindo computador, enquanto mais de dois terços deles tinham acesso à internet. O acesso a computador e internet nos lares era universal (100%) nas famílias da classe A, enquanto essas proporções caíam para 13% e 64%, respectivamente, nos lares das classes D e E.

No Brasil, as respostas à crise foram principalmente implementadas pelos níveis estadual e municipal, de forma pouco coordenada. A justificativa para a falta de coordenação por parte do Ministério da Educação (MEC) e do Governo Federal foi baseada tanto nas responsabilidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que considera apenas a responsabilidade dos estados e municípios na oferta da Educação Básica, ignorando seu papel de coordenação da política nacional de educação, quanto na decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que permitiu que os entes subnacionais tomassem decisões sobre as medidas de isolamento durante a pandemia. Esse contexto de descoordenação afetou principalmente os alunos da rede pública, que dependem da escola para exercer seu direito à educação.

Diante do fechamento das escolas, a implementação de programas de ensino remoto emergencial enfrentou atrasos significativos e, além disso, apresentou deficiências em seu planejamento (Barberia *et al.*, 2021). Isso resultou em experiências altamente desiguais, uma vez que fatores como o espaço físico e o mobiliário das residências, o tipo e disponibilidade de dispositivos, a conexão de Internet (em termos de disponibilidade e qualidade), bem como a questão da alimentação, desempenharam papéis determinantes durante esse período (Alves *et al.*, 2020; IDEC, 2020).

GRÁFICO 3 – Desafios enfrentados para a continuidade da realização de atividades pedagógicas durante a pandemia COVID-19.

Total de escolas públicas (municipal, estadual e federal) (%)

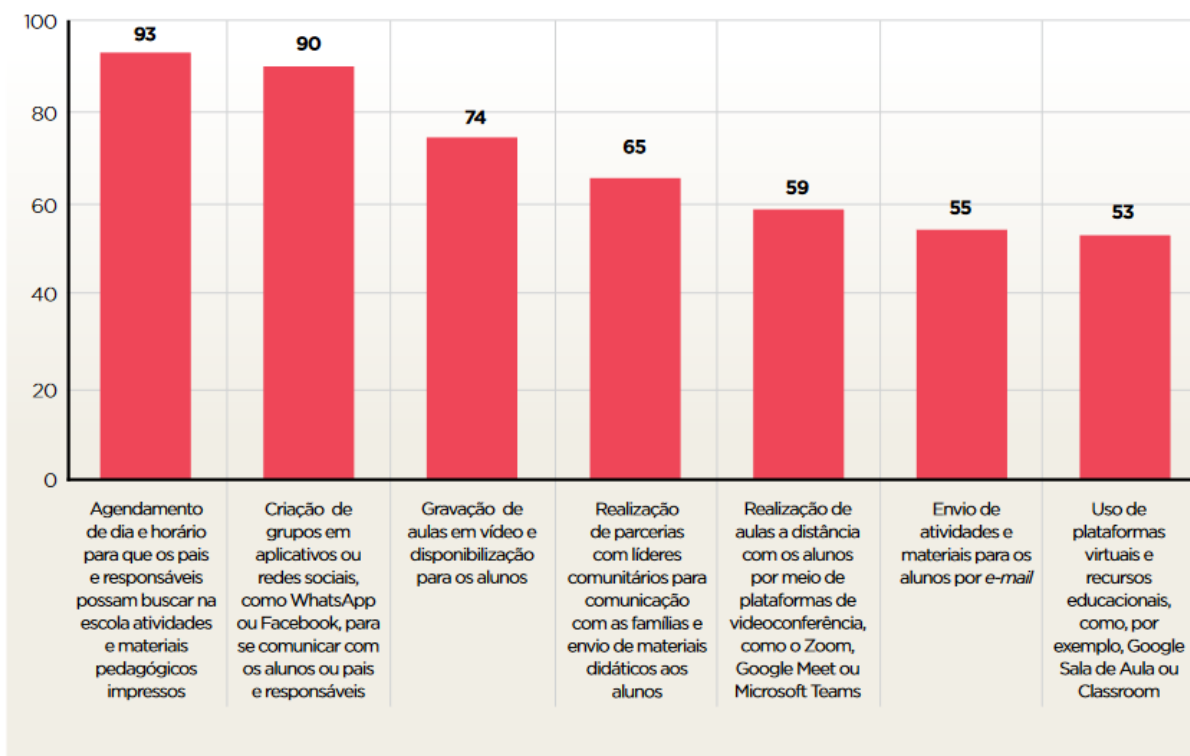


Fonte: NIC.br (2021)

Portanto, o principal desafio enfrentado pelas escolas públicas no Brasil foi a escassez de dispositivos, como computadores e celulares, e a falta de acesso à internet nos lares dos alunos. Esse problema afetou cerca de 93% das instituições de ensino, sendo que a proporção de escolas que mencionaram essa questão foi de pelo menos 90% em todos os contextos analisados, incluindo áreas urbanas e rurais, escolas estaduais e municipais, localidades nas capitais e no interior, bem como em diferentes regiões do país.

GRÁFICO 4 – Medidas adotadas pela escola para a continuidade da realização de atividades pedagógicas durante a pandemia COVID-19.

Total de escolas públicas (municipal, estadual e federal) (%)



Fonte: NIC.br (2021)

Neste contexto, a pesquisa TIC Educação 2020 investigou a implementação de sete medidas por parte das escolas públicas brasileiras, abrangendo desde a disponibilização de materiais didáticos impressos até a realização de aulas à distância. Ficou evidente que a maioria das escolas públicas do país adotou todas as medidas analisadas, indicando a importância de implementar diversas estratégias para enfrentar os múltiplos desafios impostos pela pandemia. Em termos gerais, as escolas urbanas, das redes estaduais, localizadas em capitais e de maior porte foram as que mais relataram a adoção dessas medidas para manter a continuidade do ensino durante a pandemia. No entanto, a implementação de medidas específicas variou de acordo com os contextos locais.

Os resultados destacam que as medidas mais comuns adotadas pelas escolas públicas incluíram o agendamento de dias e horários para que os pais e responsáveis pudessem retirar atividades e materiais pedagógicos impressos, com uma taxa de adoção de 93%. Além disso, a criação de grupos em aplicativos ou redes sociais, como WhatsApp ou Facebook, para comunicação com os alunos ou pais e responsáveis, foi relatada por 90% das escolas. Por outro lado, as medidas menos implementadas incluíram o envio de atividades e materiais por e-mail, com uma taxa

de adoção de 55%, e o uso de plataformas virtuais e recursos educacionais, como o Google Sala de Aula ou *Classroom*, adotado por um pouco mais da metade das escolas públicas, totalizando 53%.

É importante observar que após a coleta de dados desta pesquisa, as secretarias de educação começaram a adotar um modelo de flexibilização, combinando aulas remotas e presenciais em grupos de estudantes que alternavam entre as salas de aula da escola. Isso envolveu um início com predominância do ensino virtual e uma pequena parcela de ensino presencial, com a intenção de, eventualmente, eliminar o modelo remoto emergencial. Esse modelo, envolvendo ERE e presencial, foi amplamente categorizado como ensino híbrido, o que gerou confusão com a educação remota emergencial e também a Educação a Distância (EaD).

Neste capítulo, examinamos o levantamento realizado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira e pesquisa do Comitê Gestor de Internet do Brasil que investigaram as estratégias adotadas pelas redes estaduais de educação básica no Brasil durante o início da pandemia de COVID-19 e o acesso a *hardware* e internet, quando as escolas foram fechadas. O estudo destacou que a maioria das estratégias dependia do acesso à internet e de dispositivos digitais, como computadores e smartphones. Além disso, abordou as preocupações relacionadas à coleta de dados dos estudantes por empresas privadas que forneciam soluções educacionais “gratuitas”. A pesquisa do CETIC aponta para resultado semelhante as pesquisas empíricas do levantamento bibliográfico, a desigualdade de acesso à internet e dispositivos foi um dos principais desafios enfrentados pelas escolas públicas no Brasil.

A pesquisa também revelou a falta de coordenação na resposta à crise educacional, com implementações pouco coordenadas nos níveis estadual e municipal. Isso afetou principalmente os alunos da rede pública, que dependem da escola para acessar a educação. A escassez de dispositivos e a falta de acesso à internet nas residências dos alunos foram os principais desafios enfrentados pela educação pública. No entanto, as escolas adotaram várias medidas para enfrentar esses desafios, incluindo a distribuição de materiais impressos e o uso de aplicativos de mensagens para comunicação com alunos e pais.

No próximo capítulo, abordaremos o desenvolvimento das aulas durante o período de distanciamento social, o impacto global da pandemia de COVID-19 na educação, a reação acadêmica à crise e a ágil adaptação das instituições de ensino. Em seguida, discutiremos as decisões regulatórias relacionadas à pandemia, com destaque para o papel desempenhado pelo governo federal, o Supremo Tribunal Federal e o estado de Goiás na formulação de estratégias para enfrentar esse período excepcional.

3. A PANDEMIA DE COVID-19 E O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS COM DISTANCIAMENTO SOCIAL

A expansão global da pandemia nos meses seguintes representou um desafio global sem precedentes devido à sua gravidade e alcance. A emergência sanitária afetou todas as esferas da vida social e individual, e o campo educacional foi severamente perturbado. Embora em outros momentos da história tenham ocorrido fechamentos e interrupções nos sistemas educacionais nacionais e locais devido a fenômenos naturais ou sociais, nunca antes na história haviam sido suspensas as atividades de mais de 1.215 milhões de estudantes em todo o mundo, em todos os níveis de ensino. Durante os anos de 2020 e 2021, até que a vacinação em massa fosse realizada globalmente, a ameaça do novo vírus se espalhou e causou mortes em todo o planeta, afetando todas as nações e grupos sociais diversos. A doença representava um risco para pessoas de todas as idades, etnias, independentemente do clima ou região (UNESCO, 2020).

De acordo com a UNESCO, no auge da pandemia, aproximadamente 1.6 bilhão de crianças e jovens matriculados em escolas ou Instituições de Ensino Superior não puderam frequentar as aulas devido ao fechamento dos estabelecimentos imposto pela COVID-19. Isso privou esses estudantes de oportunidades de crescimento e desenvolvimento (UNESCO, 2021). Os sistemas educacionais tiveram que intensificar seus esforços para mitigar o impacto do fechamento das instituições de ensino, especialmente nas comunidades mais vulneráveis e desfavorecidas, e garantir a continuidade da aprendizagem por meio da educação remota. No entanto, apenas 25% dos países de baixa renda, em comparação com 96% dos países de alta renda, relataram gastos regulares ou adicionais em ensino digital (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, OCDE, 2021).

O direito à educação tornou-se, quase sem aviso prévio, dependente da conectividade a redes e dispositivos. Mais de três quartos das soluções nacionais de ensino remoto disponíveis durante o auge da pandemia de COVID-19 dependiam exclusivamente de plataformas on-line. No entanto, cerca de 465 milhões de crianças e jovens, ou quase 47% de todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio, não tinham acesso a essas plataformas porque não tinham Internet em casa (UNESCO, 2021).

Diante desse contexto desafiador, as instituições de ensino superior mobilizaram-se de forma vigorosa, estabelecendo uma sinergia notável entre instituições de todo o mundo. A resposta acadêmica à pandemia foi abrangente, com várias áreas concentrando seus esforços na compreensão, planejamento e ação para conter o avanço do vírus. Na esfera da educação, é notável que em repositórios de pesquisas científicas, trabalhos apontando maneiras de mitigar os problemas causados pela COVID-19 foram publicados poucas semanas após o surgimento da necessidade do distanciamento social e de seus impactos nas instituições de ensino.

Nesse contexto, as instituições de ensino tiveram que se adaptar rapidamente, buscando novas metodologias de ensino e aprendizagem que evitassem a exposição dos estudantes ao risco de contaminação pelo vírus. Dada a urgência e a rapidez do processo de contágio, a ação imediata foi necessária, envolvendo a implementação de estratégias pedagógicas que faziam uso de tecnologias para manter a educação em funcionamento, mesmo que de forma não presencial.

Considerando esse cenário global, este capítulo se propõe a abordar o processo educacional no estado de Goiás, com foco nas decisões tomadas e na implementação da política de educação básica durante o período da pandemia. Também serão apresentadas as dificuldades enfrentadas na execução das políticas emergenciais.

3.1 EDUCAÇÃO EM GOIÁS DURANTE O PERÍODO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: ASPECTOS NORMATIVOS

Com a chegada do novo corona vírus ao Brasil, o poder executivo federal iniciou sua resposta por meio da Lei nº 13.979, datada de 6 de fevereiro de 2020. Essa lei aborda as medidas a serem tomadas para enfrentar a emergência de saúde pública de importância internacional causada pelo corona vírus responsável pelo surto de 2019 (Brasil, 2020). A referida norma está respaldada pelo decreto nº 10.212, emitido em 30 de janeiro de 2020, que promulga o texto revisado do Regulamento Sanitário Internacional, acordado durante a 58ª Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde em 23 de maio de 2005. O governo brasileiro baseou-se no Regulamento Sanitário Internacional como diretriz para lidar com a emergente ameaça de pandemia naquela época. Este documento, na sua Parte I, fornece definições conceituais para

orientar o diálogo e a documentação das medidas necessárias para enfrentar esse desafio global.

Imediatamente, o Governo Federal anexou o Regulamento Sanitário Internacional ao Decreto nº 10.212 e apresentou um conjunto de medidas que poderiam ser implementadas caso o vírus se disseminasse. Entre essas medidas, destacamos:

Art. 3º Para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, poderão ser adotadas, entre outras, as seguintes medidas:

I - isolamento;

II - quarentena;

(Brasil, 2020)

A lei foi promulgada em 6 de fevereiro de 2020, com a assinatura do Presidente da República, Jair Bolsonaro, em conjunto com o então Ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, e o então Ministro da Justiça, Sérgio Moro. É importante destacar que, dentre esses signatários, apenas o Presidente permaneceu no cargo até o final do período considerado nesta pesquisa. Ao longo do tempo, observou-se que os discursos dos atores políticos que assinaram a lei começaram a divergir entre si e em relação à própria lei.

Essas divergências culminaram em 8 de abril do mesmo ano, quando o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB) apresentou uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 672. Essa ação questionou os "atos omissivos e comissivos do Governo federal praticados durante a crise sanitária" (STF, 2020). O CFOAB argumentou que:

[...] o governo nem sempre tem feito uso adequado das prerrogativas que detém para enfrentar a emergência de saúde pública, atuando constantemente de forma insuficiente e precária", mas, ao contrário, praticado "ações irresponsáveis e contrárias aos protocolos de saúde aprovados pela comunidade científica e aplicados pelos Chefes de Estado em todo mundo". Afirma que o Presidente da República, em especial, tornou-se um "agente agravador da crise. (STF, 2020, p.1)

A Suprema Corte deliberou a favor do requerente com a seguinte interpretação:

"[...] em respeito ao Federalismo e suas regras constitucionais de distribuição de competência consagradas constitucionalmente, assiste razão à requerente no tocante ao pedido de concessão de medida liminar, 'para que seja determinado o respeito às determinações dos governadores e prefeitos

quanto ao funcionamento das atividades econômicas e as regras de aglomeração'. (STF, 2020, p.8)

Esta decisão, emitida em abril de 2020 pelo Ministro Alexandre de Moraes de forma monocrática, foi posteriormente contestada pelo Executivo Federal. Em 19 de outubro do mesmo ano, passou por reavaliação e foi unanimemente acatada pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF). O julgamento parcialmente procedente da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 672 referendou a decisão monocrática do Ministro Alexandre de Moraes, garantindo aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a liberdade para adotar medidas de combate à pandemia da COVID-19.

A partir da decisão da ADPF nº 672, estados e municípios obtiveram a garantia de continuar a enfrentar a pandemia sem temor de represálias por parte do governo federal, que frequentemente se posicionava em oposição à própria lei que havia promulgado semanas antes, assegurando o distanciamento social, quarentena e isolamento como medidas para o enfrentamento da crise sanitária.

Onze dias após a decisão do STF, o governo de Goiás, que era aliado político do executivo federal na época, decidiu emitir o Decreto nº 9.653, que foi o terceiro na linha cronológica dos documentos levantados. Esse decreto representou a primeira ação independente das orientações da União. O decreto se assemelha a uma atualização do anterior e enfatiza a independência em relação ao executivo federal, destacando que as decisões estão "no âmbito do Poder Executivo estadual" (Goiás, 2020). O quadro a seguir apresenta os decretos emitidos por Goiás durante o período da pandemia.

QUADRO 4: Decretos selecionados do executivo goiano acerca da pandemia entre os anos de 2020 e 2021.

Decreto	Ementa	Data de publicação
DECRETO Nº 9.633	Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV).	DE 13 DE MARÇO DE 2020

DECRETO Nº 9.638	Altera o Decreto nº 9.633, de 13 de março de 2020 e dá outras providências	DE 20 DE MARÇO DE 2020
DECRETO Nº 9.653	Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus COVID-19.	DE 19 DE ABRIL DE 2020
DECRETO Nº 9.685	Altera o Decreto nº 9.653, de 19 de abril de 2020	DE 29 DE JUNHO DE 2020
DECRETO Nº 9.819	Altera o Decreto nº 9.751, de 30 de novembro de 2020.	DE 27 DE FEVEREIRO DE 2021
DECRETO Nº 9.840	Altera o Decreto nº 9.653, de 19 de abril de 2020, que dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus COVID-19.	DE 29 DE MARÇO DE 2021
DECRETO Nº 9.848	Dispõe sobre as medidas a serem adotadas no Estado de Goiás em razão da disseminação do novo coronavírus (COVID-19).	DE 13 DE ABRIL DE 2021
DECRETO Nº 9.856	Altera o Decreto nº 9.751, de 30 de novembro de 2020, que dispõe sobre as medidas de gestão de pessoas do Poder Executivo do Estado de Goiás durante a situação de emergência em saúde pública, e revoga o Decreto de nº 9.685, de 29 de junho de 2020, que altera o Decreto nº 9.653, de 19 de abril de 2020, e o de nº 9.829, de 16 de março de 2021, que estabelece novas medidas, de caráter temporário e emergencial, para o enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (COVID-19), no âmbito do Poder Executivo estadual.	DE 29 DE ABRIL DE 2021
DECRETO Nº 9.960	Prorroga a situação de emergência na saúde pública decorrente da disseminação do novo coronavírus (COVID-19)	DE 30 DE SETEMBRO DE 2021

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No Decreto nº 9.633, datado de 13 de março de 2020, as aulas escolares são mencionadas no artigo 2º, parágrafo 2º, com a possibilidade de suspensão nos "estabelecimentos públicos e privados, podendo ser suspensas conforme critérios

epidemiológicos e assistenciais determinados pela autoridade sanitária" (Goiás, 2020). A cada dia, novos decretos são publicados, ajustando, refinando e abrangendo mais aspectos da vida pública, enquanto são tomadas medidas para combater a pandemia.

Juntamente com o Decreto nº 9.653, datado de 20 de março, o governo divulgou no Diário Oficial nº 23.284 o Relatório de Assessoramento Estratégico, que inclui o Plano Estratégico para a Política de Enfrentamento dos Efeitos da Pandemia COVID-19. Esse relatório foi elaborado por uma equipe técnica composta pela Universidade Federal de Goiás, Secretaria da Economia, Secretaria de Desenvolvimento e Inovação e Secretaria de Saúde. O documento apresentou justificativas embasadas em dados científicos para as decisões emergenciais que estavam sendo tomadas, além de oferecer modelos de previsão para lidar com o vírus e reconhecer as limitações das análises realizadas.

É importante destacar o contexto em que se discutia o vírus SARS-CoV-2 na época. O conhecimento limitado sobre o funcionamento do vírus e a falta de experiência no seu enfrentamento resultaram em conceitos que nem sempre se alinhavam com a realidade enfrentada. Os responsáveis pelo relatório tinham acesso a informações limitadas sobre a especificidade do vírus.

No relatório, os prazos de 30 dias eram considerados curtos, enquanto os de 90 dias eram vistos como longos para enfrentar o vírus. Naquele momento, o estado trabalhava com a perspectiva de que o período de calamidade não ultrapassaria o primeiro semestre. O relatório também apresentou argumentos em defesa das decisões tomadas pelo governo estadual, destacando especialmente o contexto da educação.

Assim, são falaciosas as afirmações de que as medidas não farmacêuticas de isolamento social, quarentenas e fechamento de escolas, matariam mais do que o próprio vírus, tendo em vista as repercussões negativas em termos econômicos. Outra evidência científica relevante, divulgada no dia 26 de março de 2020, sugere que durante a pandemia de gripe ocorrida nos Estados Unidos em 1918, as cidades que reagiram mais rápido com medidas restritivas "não farmacêuticas" do tipo lockdown, e as mantiveram por mais tempo, tais como: fechamento de escolas, proibições de reuniões públicas, isolamento e quarentenas para os doentes, tiveram um crescimento econômico maior nos anos posteriores. Assim, os autores sugerem que quanto mais cedo e agressivas forem essas medidas, menores os efeitos adversos da pandemia na economia no médio e longo prazo. (Goiás, 2020d, p.9)

Na análise dessas normas emitidas por vários governos e, ainda, de parte da literatura, observamos que, para o sucesso da efetividade das medidas restritivas, é necessário um conjunto de fatores focados principalmente na implementação das chamadas "intervenções não farmacêuticas (NPIs) que podem ser classificadas da seguinte forma [...] iv) – distanciamento social de toda a população [...], e por fim, v) fechamento de escolas e universidades[...]" (Goiás, 2020, p.14)

Ao final do relatório, após discutir as perspectivas de melhoria no modelo estatístico para compreender a disseminação do vírus no estado, o documento concluía com a apresentação de um Protocolo Geral contendo medidas de prevenção e controle destinadas a ambientes e pessoas. O objetivo era evitar a contaminação e a propagação do vírus em locais que permaneceriam abertos. Esse protocolo estava em desacordo com várias disposições do governo federal e a distância entre os decretos federais e estaduais aumentava a cada nova publicação e atualização, resultando em uma crescente disparidade entre as ações adotadas pelos dois níveis de governo.

3.2 ASPECTOS MULTICÊNTRICOS DA POLÍTICA PÚBLICA EMERGENCIAL NO ESTADO DE GOIÁS

Neste ponto, é importante destacar os aspectos multifacetados da política pública de emergência no estado de Goiás. É relevante retomar a compreensão de que "uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público" (Secchi, 2015, p. 7). Como mencionado anteriormente, o autor considera que a política pública consiste em orientar a atividade ou inatividade dos atores envolvidos nesse processo. Portanto, "as atividades ou inatividades resultantes dessa orientação também fazem parte da política pública. [...] "Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público" (Secchi, 2015, p.7).

Além disso, as políticas relacionadas à pandemia de COVID-19 envolveram uma dinâmica complexa de atores públicos e privados que assumiram diferentes responsabilidades na tentativa de resolver problemas diversos.

No contexto mais amplo das políticas públicas educacionais no enfrentamento da pandemia, é relevante refletir sobre o papel do Instituto Articule, que desempenhou um papel ativo em todas as fases do ciclo das políticas.

Conforme as informações disponíveis no site oficial do instituto, o Articule foi fundado em 2017 com o objetivo de promover avanços na área social através do diálogo e da articulação com o poder público e a sociedade. A missão do instituto é induzir políticas sociais para reduzir a desigualdade social, buscando alcançar seus objetivos por meio do diálogo e da articulação com o poder público e a sociedade. A história do instituto pode ser resumida da seguinte forma:

O Instituto Articule foi idealizado a partir do trabalho desenvolvido pela Célula de Soluções Estratégicas do Grupo de Administração Legal (GEAL) do CRA-SP, que, desde outubro de 2016, dedica-se a transformar conhecimentos acadêmicos em realidade e desenvolver soluções inovadoras para problemas envolvendo políticas públicas sociais, tendo como premissas o diálogo e a articulação interinstitucionais. Ao longo da trajetória deste grupo de trabalho, foram firmados acordos de cooperação técnica com a Associação Paulista de Municípios (APM), a Associação Brasileira de Jurimetria (ABJ), e o Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP), todos com o objetivo de propiciar a construção de estratégias que aprimorem a gestão pública e, por consequência, os serviços disponibilizados à população. Para a consecução das suas atividades, estão em andamento dois subgrupos de especialistas (Taxonomia dos assuntos de educação e Controle de Resultados – Cortes de Contas), e estão sendo formados dois novos grupos (Controle Judicial de Políticas Públicas e Saúde). (Articule, s/a on-line).

No contexto da educação, o Instituto Articule estabeleceu em 26 de abril de 2021 o Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação no Brasil (GAEPE-Brasil). O principal objetivo deste gabinete foi promover a comunicação entre os atores do setor público e da sociedade civil envolvidos nas políticas públicas educacionais, bem como incentivar ações coordenadas e acordadas para garantir o direito à educação. As ações do instituto visam evitar ou reduzir a judicialização das questões relacionadas à gestão pública da educação, permitindo a implementação de medidas mais eficazes para resolver os desafios educacionais (Articule, s/d. online).

No cenário específico de Goiás e da pandemia de COVID-19, o Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação no estado (GAEPE-GO) foi criado em julho de 2020 como uma política de emergência que posteriormente se tornou permanente. Além de lidar com as questões relacionadas ao impacto da pandemia na educação, o GAEPE-GO também aborda questões estruturais na área. Vale ressaltar que:

A iniciativa é coordenada pelo Instituto Articule e tem apoio operacional do Tribunal de Contas do Estado de Goiás (TCE-GO) e do Tribunal de Contas dos Municípios de Goiás (TCM-GO). Assim como todos os Gaepes, também

conta com a cooperação da Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon) e do Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB). (Articule, s/a on-line).

Segundo informações disponíveis no site do GAEPE-GO, o gabinete é composto pelo Comitê Técnico da Educação do IRB, Instituto Articule, TCE-GO, TCMGO, Vara da Infância e Juventude de Goiânia, Centro de Apoio da Educação, Juventude do MPGO, MPContas do TCE-GO, MPContas do TCMG, Defensoria Pública do Estado de Goiás, Seduc, Conselho Estadual de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme). Importante ressaltar que os gestores que fazem parte deste gabinete têm liberdade nas decisões e sugestões durante o processo de tomada de decisão.

Os objetivos do GAEPE-GO são os seguintes:

1. Manter o processo de ensino e aprendizagem durante o período de distanciamento social por meio de atividades pedagógicas não presenciais.
2. Adotar estratégias para garantir equidade nas atividades pedagógicas não presenciais.
3. Priorizar o currículo com a definição de objetivos essenciais de aprendizagem.
4. Elaborar um plano de retomada em colaboração com as áreas de saúde e assistência social.
5. Realizar avaliações diagnósticas em conjunto com os municípios, focando na aprendizagem e defasagem dos alunos.
6. Reorganizar o calendário escolar pós-pandemia para cumprir os objetivos de aprendizagem previstos nos currículos.
7. Reduzir os riscos de evasão escolar durante a retomada das aulas.
8. Acompanhar e orientar a utilização dos recursos públicos destinados à educação, incluindo capacitações para a aquisição de insumos no contexto da pandemia (GAEPE-GO, online).

A imagem a seguir apresenta informações adicionais sobre o GAEPE-GO.

FIGURA 3: Sobre o GAEPE-GO.

E depois da pandemia?

A estrutura do Gaepe-GO vai migrar para o Laboratório de Inovação para Articulação Interinstitucional na Educação, tornando-se perene.

Vai dar certo?

Rondônia foi o primeiro estado a instalar um Gaepe. Uma nota técnica com recomendações do Gaepe-RO foi decisiva para que os municípios não retornassem às aulas em maio, no auge da epidemia e sem qualquer planejamento para a sua retomada.

IRB

O Instituto Rui Barbosa é uma associação civil sem fins lucrativos, criada pelos tribunais de contas. Promove estudos, pesquisas, capacitações, seminários e congressos. O CTE é um dos dez comitês técnicos da entidade, tendo por referenciais de atuação os princípios e as garantias constitucionais para a educação e os planos de educação das três esferas.

ATRICON

A Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil é uma organização sem fins lucrativos. Representa e congrega os membros dos tribunais de contas, atuando na defesa das suas prerrogativas e pelo fortalecimento das próprias instituições e do sistema de controle externo.

Instituto Articule

Organização civil sem fins lucrativos. Promove diálogo e articulação entre poder público e sociedade, com o objetivo de contribuir para reduzir desigualdades sociais e induzir políticas públicas mais eficientes, em um ambiente de maior segurança jurídica.

Fonte: Retirada de TCMGO. Disponível em: <https://www.tcmgo.tc.br/site/wp-content/uploads/2020/08/folder-compacto-Gaepe.pdf>

Dentro da discussão sobre os atores políticos envolvidos na implementação do ciclo das políticas públicas, é importante destacar o papel do Conselho Estadual de

Educação de Goiás (CEE-GO), que desempenhou um papel significativo na definição do REANP em Goiás. Assim como o Instituto Articule, embora em esferas diferentes, o CEE-GO teve uma participação reconhecida no processo.

O CEE-GO é regulamentado pela Lei Complementar nº 26/1998 e governado por um ato normativo estabelecido em 11 de março de 2022. De acordo com Goiás (2022, p. 2), tem sede em Goiânia, capital do Estado de Goiás, e foi criado pela Lei n. 4.009, de 17 de maio de 1962, com funcionamento e finalidade determinados pelo Art. 160 da Constituição Estadual. É considerado um órgão de Estado responsável por normatizar, assessorar e fiscalizar o sistema educacional de Goiás.

O atual presidente do CEE é o professor Flávio Roberto de Castro, e uma de suas principais atribuições é "cumprir e fazer cumprir a legislação, as deliberações e as resoluções emanadas do Conselho Pleno" (Goiás, 2021, p. 30). Quanto aos demais membros, a sociedade civil organizada e os órgãos da administração pública indicam educadores para compor o CEE.

De acordo com o prescrito no Art. 160, da Constituição Estadual e no Art. 16, da Lei Complementar Estadual n. 26/1998, nomeados pelo Governador do Estado, após aprovação pela Assembleia Legislativa, com mandato de 4 (quatro) anos, nos termos da legislação. Art. 11. A função de conselheiro é considerada de relevante interesse público e seu exercício tem prioridade sobre o de qualquer cargo ou função pública de que o conselheiro seja titular. (Goiás, 2021, p. 10).

A seguir apresenta-se informações referente aos conselheiros integrantes do CEE.

QUADRO 5: Integrantes do Conselho Estadual de Educação de Goiás

CONSELHEIROS DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS					
1	ALAN FRANCISCO DE CARVALHO	SINDICATO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE GOIÁS	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	14/01/2021 14/01/2025	13/mar
2	BRANDINA FÁTIMA MENDONÇA DE CASTRO ANDRADE	DOCENTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - UEG	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	03/06/2022 03/06/2026	08/mar

3	CAROLINA TAVARES ARAÚJO	CONSELHO DE JUVENTUDE DO ESTADO DE GOIÁS	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	21/01/2022 21/01/2026	21/nov
4	EDSON ARANTES JÚNIOR	CONSELHO UNIVERSITÁRIO - UEG	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	20/04/2022 20/04/2026	26/jun
5	EDUARDO MENDES REED	INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	17/05/2019 17/05/2023	10/mai
6	EDUARDO VIEIRA MESQUITA	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	05/08/2021 05/08/2025	14/ago
7	ELCIVAL JOSÉ DE SOUZA MACHADO	SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO - SEDI	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	05/08/2021 05/08/2025	21/set
8	ELCIVAN GONÇALVES FRANÇA	UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS - UNCME	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	06/05/2022 06/04/2026	03/jun
9	FLÁVIO ROBERTO DE CASTRO	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	05/08/2021 05/08/2025	09/jul
10	GUARACI SILVA MARTINS GIDRÃO	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	07/06/2019 07/06/2023	03/jul
11	IÊDA LEAL DE SOUZA	SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS - SINTEGO	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	05/08/2021 05/08/2025	23/jan
12	IZEKSON JOSÉ DA SILVA	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	14/06/2019 14/06/2023	25/mar
13	JAIME RICARDO FERREIRA	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	19/06/2019 19/06/2023	25/abr

	JORGE DE JESUS BERNARDO	SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO ESTADO DE GOIÁS - SEMESG	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	20/04/2022 20/04/2026	23/dez
15	JOSÉ LEOPOLDO DA VEIGA JARDIM FILHO	ENTIDADES EMPRESARIAIS DE CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	05/08/2021 05/08/2025	29/out
16	JOSÉ TEODORO COELHO	SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO - SEDI	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	05/08/2021 05/08/2025	10/mai
17	JÚLIA LEMOS VIEIRA	ESTUDANTES NO ÂMBITO ESTADUAL	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	07/06/2019 07/06/2023	15/fev
18	LUCIANA BARBOSA CÂNDIDO CARNIELLO	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	13/08/2021 13/08/2025	31/mar
19	MANOEL BARBOSA DOS SANTOS NETO Retornou da licença 07/10/22	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	11/10/2019 11/10/2023	26/fev
20	MARCOS ELIAS MOREIRA	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	05/08/2021 05/08/2025	13/ago
21	MARIA DO ROSÁRIO CASSIMIRO	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	05/08/2021 05/08/2025	23/set
22	MARIA EUZÉBIA DE LIMA	FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	13/03/2020 13/03/2024	26/nov

23	OSVANY DA COSTA GUNDIM CARDOSO (suplente)	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	05/08/2021 05/08/2025	02/dez
24	RAÍLTON NASCIMENTO SOUZA	SINDICATO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE GOIÁS	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	14/01/2021 14/01/2025	16/ago
25	SEBASTIÃO LÁZARO PEREIRA	FUNDAÇÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	17/05/2019 17/05/2023	21/dez
26	SOFIA BEZERRA COELHO DA ROCHA LIMA	SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO - SEDI	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	05/08/2021 05/08/2025	28/mar
27	WILLIAN XAVIER MACHADO	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC	LEGISLAÇÃO E NORMAS EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO SUPERIOR	07/06/2019 07/06/2023	

Fonte: retirado do site oficial do CEE, disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/>

Dentre as responsabilidades dos conselheiros, inclui-se a capacidade de apresentar requerimentos, indicações, projetos de resolução, estudos, votos, moções e outras proposições relacionadas aos interesses da educação e do ensino (Goiás, 2022).

Nesse contexto, é relevante mencionar a Câmara de Educação Básica do CEE. Ao consultar o site oficial do CEE-GO, na seção dedicada à Câmara de Educação Básica, fica evidente que esta é um "espaço de tramitação dos processos de autorização/renovação de autorização de cursos/etapas/modalidades e credenciamento/recredenciamento de instituições de ensino que oferecem a Educação Básica no âmbito do Sistema Educacional de Goiás" (CEE/Câmara de Educação Básica).

Ao analisar as abordagens e os ciclos das políticas públicas, como destacado por Secchi (2015), é fundamental reconhecer a importância dos atores, que desempenham papéis em todas as etapas desse ciclo. Além disso, sob a perspectiva multicêntrica, a formulação de políticas públicas envolve a participação ativa de diversos atores, não apenas do setor público. Isso enfatiza o papel do Conselho

Estadual de Educação como um ator institucional influente no processo de formulação de políticas públicas.

Quanto à atuação dos atores nesse processo, Howlett, Ramesh e Perl (2013) ressaltam que ela ocorre por meio da influência individual ou institucional, seja de políticos, juízes, burocratas e outros. Além disso, os atores podem se manifestar como indivíduos ou instituições não governamentais, como especialistas, organismos internacionais, associações de classe, partidos políticos, meios de comunicação, grupos de interesses, destinatários das políticas, organizações do terceiro setor, pesquisadores, entre outros. Esses pesquisadores destacam que os atores políticos desempenham um papel crucial nas várias fases do ciclo das políticas públicas, mas sua importância pode variar dependendo da fase específica do ciclo da política (Howlett, Ramesh e Perl, 2013).

Todas essas questões relacionadas às políticas públicas e ao regime especial de aulas não presenciais em Goiás serão discutidas na seção a seguir.

3.3 O REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS NO ESTADO DE GOIÁS: CAMINHOS E ESCOLHAS

Com base na declaração da situação pandêmica pela OMS, na Portaria nº 188/GM do Ministério da Saúde e nos decretos estaduais nº 9.633 e nº 9.634, ambos de 13 de março de 2020, juntamente com a Resolução CEE/CP nº 02 de 17 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação de Goiás instituiu o Regime Especial de Aulas não Presenciais, inicialmente por um período de 15 dias, com possibilidade de prorrogação.

Conforme já discutido anteriormente, o governo estadual baseava suas ações nas análises de relatórios acadêmicos que apontavam a possibilidade de término da pandemia até o final do primeiro semestre letivo de 2020. Com base nessas informações, o planejamento e a prorrogação das medidas eram revisados a cada duas semanas e, posteriormente, mensalmente. Essa abordagem criou desafios, especialmente em nível municipal e estadual, uma vez que a falta de diretrizes claras para o ensino durante a pandemia levou cada ente a buscar soluções de acordo com suas próprias circunstâncias.

À medida que as férias escolares de julho se aproximavam, o Conselho Estadual de Educação emitiu a Resolução CEE/CP nº 11, de 30 de junho de 2020, reafirmando o período oficial de férias escolares. Embora nenhum documento do governo estadual tenha sugerido uma mudança no calendário de férias, essa resolução foi necessária devido a discussões em outros estados sobre o adiantamento das férias. O Conselho argumentou que as férias permaneceriam conforme o calendário escolar previamente acordado por representantes do Sistema Educacional de Goiás.

Somente no início do segundo semestre letivo, com a Resolução CEE/CP nº 15, de 10 de agosto de 2020, a prorrogação do Regime Especial de Aulas não Presenciais foi planejada até o final do ano letivo. A partir dessa resolução, o governo estadual pôde adotar uma abordagem de longo prazo para as decisões relacionadas à educação.

A tabela a seguir apresenta os atos normativos estabelecidos no estado de Goiás em relação à educação durante a pandemia da COVID-19.

QUADRO 6: Atos normativos estabelecidos no estado de Goiás referentes à educação no período da pandemia da COVID-19

Documento	EMENTA	Data de publicação
Goiás		
Nota Técnica nº 01/20	Cartilha planejamento da volta "as aulas e o dimensionamento das aquisições e contratações necessárias ao atendimento das medidas de segurança sanitária	30 de setembro de 2020
Relatório de Atividades de 2020	Cartilha explicativa sobre o Gabinete de Articulação para Enfrentamento da Pandemia na Educação Pública em Goiás, sua atuação, os órgãos participantes e seus principais objetivos.	Março de 2021

NOTA TÉCNICA Nº 01/2021	Estabelece o posicionamento do GAEPE-GO acerca da importância da priorização dos profissionais da educação nos planos estadual e municipais de vacinação contra a COVID-19.	18 de março de 2021.
NOTA TÉCNICA Nº 02/2021	Estabelece o posicionamento do GAEPE-GO acerca da relevância do fornecimento de transporte escolar aos alunos da rede estadual de ensino, após a retomada das atividades presenciais	30 de julho de 2021
NOTA TÉCNICA Nº 03/2021	Estabelece o posicionamento do GAEPE-GO acerca da relevância da criação de estratégias para a fiscalização do cumprimento dos protocolos de biossegurança na retomada das atividades presenciais pelas redes públicas de ensino.	05 de agosto de 2021
NOTA RECOMENDATÓRIA Nº 01/2021	Recomendação aos municípios de Goiás, às instituições de Ensino e Conselhos Tutelares sobre a realização de Busca Ativa para diminuir o índice de evasão escolar no contexto da Pandemia Mundial de COVID-19.	08 de agosto de 2021
NOTA TÉCNICA Nº 4/2021	Estabelece o posicionamento do GAEPE-GO acerca da relevância da retomada das aulas presenciais nas redes municipais de ensino do Estado de Goiás.	08 de outubro de 2021
NOTA DE RECOMENDAÇÃO Nº 02/21	Recomendação aos municípios de Goiás, às Instituições de Ensino e aos Conselhos de Educação e aos Poderes Legislativos Municipais sobre a instalação do Medidor Educação Conectada, para auxiliar no diagnóstico de conectividade da educação.	21 de outubro de 2021

NOTA TÉCNICA Nº 4/2021	Orienta os Sistemas Estadual e Municipais de Educação do Estado de Goiás acerca dos Protocolos de Retorno das aulas presenciais no que se refere a avaliação diagnóstica, recuperação da aprendizagem e fiscalização destes.	10 de dezembro de 2021
Nacional		
Manifestação Gaepe Brasil nº 05/2021	Medidas de superação dos efeitos negativos da pandemia na educação. A avaliação diagnóstica e a recuperação de aprendizagem como pressupostos para a conclusão do presente ano letivo e a organização do próximo ano, para garantia da educação com equidade e qualidade	Dezembro de 2021
Manifestação Gaepe Brasil nº 07/2021	Controvérsias sobre a aplicação da nova Lei do Fundeb, em especial pela necessidade de esclarecimento de conceitos, do conflito aparente com normas aplicáveis no contexto da pandemia e dos múltiplos posicionamentos adotados pelos órgãos de controle e gestores públicos.	Dezembro de 2021

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Nos dois semestres subsequentes, ou seja, o segundo de 2020 e o primeiro de 2021, o Conselho Estadual de Educação (CEE) não precisou emitir novas resoluções em relação ao Regime Especial de Aulas não Presenciais (REANP). Após o período inicial de adaptação à nova realidade provocada pela crise sanitária, a proposta existente foi mantida e estendida até dezembro de 2021.

Durante esse período, enquanto professores, gestores e coordenadores escolares buscavam diversas maneiras de tornar as aulas remotas eficazes, tanto o CEE quanto o Conselho Nacional de Educação (CNE) não emitiram normativas ou diretrizes claras para orientar esse processo.

Com a diminuição das infecções e mortes causadas pela COVID-19, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 5 de agosto de 2021, sinalizou o fim do REANP e estabeleceu diretrizes nacionais para orientar a transição de volta à presencialidade das aulas e a regularização do calendário escolar.

Lima, Fonseca e Costa (2022) observam que em Goiás, o REANP foi adotado com base nas decisões tomadas pelo CNE e pelo CEE. Eles afirmam que o governo federal, no contexto da pandemia da COVID-19, demonstrou falta de capacidade de coordenação entre os entes federados, resultando em uma variedade de ações entre estados e municípios. Essa situação criou diversos desafios para o processo educacional.

Os autores destacam alguns desses desafios, incluindo a questão da infraestrutura, dos recursos e do acesso. Segundo os autores, uma pesquisa aplicada aos estudantes da rede estadual de Goiás revelou que 48% deles não possuíam infraestrutura adequada para participar das aulas remotas, e 68% das unidades escolares enfrentavam a mesma situação.

Na particularidade dos recursos, os autores citados acima, apontam que,

Considerando a análise dos recursos, ou seja, das tecnologias utilizadas nas ações pedagógicas não presenciais, 97% afirmaram ter usado material impresso; entre 92% e 96% deles, orientações pelo WhatsApp em áudio, vídeo ou on-line; enquanto 63% responderam ter usado outros aplicativos, tal como o Google Meet. Esses dados evidenciam que muitos dos DME fizeram uso de material impresso – o que não favorece a interação e a interatividade, pois o foco passa a ser o ensino, e não a educação – ou utilizaram ferramentas como o WhatsApp, o que também não favorece o estudo, dado o tamanho da tela se acessado pelo telefone celular (Lima; Fonseca; Costa. 2022, p.81-28)

Os pesquisadores também abordam a questão do acesso, destacando as dificuldades enfrentadas tanto por estudantes quanto por professores. Na tabela a seguir, são apresentados alguns dos fatores que provavelmente contribuíram para a falta de conectividade.

Quadro 7: Dificuldades de conectividade

Professores	Alunos
72% Velocidade da internet	82% Acesso à internet
59% Computador/Equipamento	78% Computador/Equipamento

44% Acesso à internet	63% Velocidade da internet
32% Pacote de dados	50% Pacote de dados

Fonte: Retirado de Lima; Fonseca; Costa (2022, p. 83).

Dessa forma, fica evidente que o processo de implementação do Regime Especial de Aulas não Presenciais (REANP) impôs diversos desafios aos sistemas educacionais, conforme mencionado anteriormente. Essas questões destacam a importância de garantir financiamento público voltado para a educação e a inclusão digital, bem como a necessidade de um planejamento adequado para a recuperação dos estudantes e o apoio aos professores e servidores da educação.

4. CAPÍTULO FINAL: RETRATO DO MOMENTO PANDÊMICO NA EDUCAÇÃO GOIÂNÁ

O presente capítulo visa oferecer uma análise detalhada do cenário educacional peculiar que definiu a experiência da educação em Goiás durante o período de distanciamento social ocasionado pela pandemia de COVID-19. Além disso, busca promover uma avaliação crítica dos procedimentos de tomada de decisão e implementação das políticas de enfrentamento adotadas nesse contexto desafiador.

Instituições de ensino, secretarias de educação, tomadores de decisão, pesquisadores e outros intervenientes enfrentaram uma série de desafios. A transição abrupta para o ensino remoto emergencial expôs carências em preparação e infraestrutura em grande parte dos casos.

Professores, estudantes e demais entes da educação encararam mudanças inimaginadas nas suas rotinas escolares, que passaram a ser integradas as rotinas domésticas. Essa transição representou um desafio complexo, especialmente para aqueles com maior dificuldade de acesso a recursos de todos os tipos, não só os relacionados diretamente ao ensino, mas em todo o processo de desenvolvimento do indivíduo.

A reação das políticas públicas de educação desempenhou um papel crucial na compreensão desse panorama. Cravando aqui, a visão de pessoas que ainda estão passando pelo processo que vem modificando tanto nossa forma de lidar com a realidade.

A seguir, fornecemos um cronograma para visualmente acompanhar as datas aqui consideradas importantes que marcaram o Regime ESPECIAL de Aulas não Presenciais.

FIGURA 4: Infográfico temporal do início ao limite do Ensino Remoto Emergencial

REGIME EMERGENCIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS

Do início ao limite do Ensino Remoto
Emergencial goiano.



2/08/2021

Início das aulas com estudantes presenciais e remotos simultaneamente

05/08/2021

Resolução CNE/CP nº 2. Instituíra diretrizes nacionais para a implementação de medidas no retorno às atividades presenciais das redes de ensino

19/1/2022

Primeiro dia letivo com todos os estudantes em regime presencial

4.1 O FUTURO DO PASSADO.

A globalização, como um fenômeno complexo e multifacetado, tem implicações que se estendem por diversas áreas da vida moderna, abrangendo desde a economia e a política até a cultura e a educação. No entanto, um dos aspectos mais proeminentes desse processo é o seu impacto no contexto ambiental, especificamente nas questões relacionadas ao aquecimento global e às mudanças climáticas. À medida que o mundo se torna mais interconectado, as externalidades desse fenômeno tornam-se cada vez mais evidentes, e o colapso climático emerge como uma ameaça iminente à estabilidade do planeta (Fleck; Silva, 2023).

Paralelamente, a globalização também desempenha um papel crítico na disseminação de doenças, como evidenciado pela pandemia de COVID-19. A interligação entre globalização, aquecimento global, colapso climático e disseminação de doenças sugere a possibilidade de novos e recorrentes períodos de exceção causados por questões climáticas e de saúde, o que demanda uma análise aprofundada e a busca de estratégias para enfrentar esses desafios emergentes (Fleck; Silva, 2023).

O fenômeno da globalização, caracterizado pelo aumento da interconectividade e interdependência entre nações, tem sido um fator preponderante no agravamento do aquecimento global. A intensificação dos fluxos globais de mercadorias, serviços e pessoas contribui para um aumento nas emissões de gases de efeito estufa, impulsionando o processo de mudanças climáticas. O desmatamento em uma região do mundo, por exemplo, pode ter impactos climáticos em escala global, evidenciando como as ações locais reverberam globalmente (Fleck; Silva, 2023).

Essa interconexão global não se limita apenas aos aspectos climáticos. A disseminação de doenças infecciosas é fortemente influenciada pela globalização. A rápida mobilidade de pessoas, aliada à crescente urbanização, cria condições propícias para a propagação de patógenos. Como vimos na pandemia de COVID-19, um novo vírus pode surgir em uma parte distante do planeta e se espalhar rapidamente, levando a crises de saúde globais (Silva, 2006).

À medida que enfrentamos um cenário de aquecimento global e possíveis colapsos climáticos, a conexão entre saúde e mudanças climáticas se torna mais evidente. O aumento das temperaturas, eventos climáticos extremos e a degradação

do meio ambiente podem impactar a saúde humana de várias maneiras, desde doenças transmitidas por vetores até a escassez de recursos essenciais.

Essa interdependência entre globalização, mudanças climáticas e saúde pública sugere que estamos entrando em uma era em que os períodos de exceção se tornarão mais frequentes. Novos desafios, seja na forma de pandemias, desastres climáticos ou crises de saúde, podem exigir uma abordagem global coordenada para enfrentar esses problemas complexos.

Para lidar com essa nova realidade, é essencial que governos, instituições internacionais e a sociedade civil trabalhem em conjunto para desenvolver estratégias de adaptação e mitigação. Isso envolve a promoção de políticas públicas resilientes às mudanças climáticas, a redução das emissões de gases de efeito estufa e a construção de sistemas públicos mais preparados para lidar com surtos de doenças. Planos semelhantes projetados para mitigar problemas oriundos dessas questões na educação também precisam ser pensados e executados.

A "doença X," termo cunhado pela Organização Mundial da Saúde em 2017, representa uma ameaça latente e imprevisível à saúde global. Essa designação foi criada em resposta à crescente preocupação com a possibilidade de uma nova pandemia causada por um agente patogênico atualmente desconhecido. Embora os detalhes específicos sobre a natureza da doença X não possam ser previstos, a experiência recente da pandemia de COVID-19 oferece insights valiosos sobre os perigos vindouros que podem ser enfrentados em um cenário semelhante (OMS, 2017).

A doença X pode ser desencadeada por uma variedade de agentes patogênicos, incluindo vírus, bactérias, fungos ou parasitas. A disseminação desses agentes pode ocorrer de várias maneiras, seja a partir de animais para humanos, entre humanos ou mesmo através de fontes ambientais. Essa diversidade de origens potenciais torna o cenário da doença X extremamente complexo e imprevisível. Os sintomas da doença X podem variar amplamente, dependendo do agente patogênico envolvido e de como ele é transmitido. No entanto, alguns sintomas comuns incluem febre, tosse, dificuldade para respirar, dores no corpo e fadiga. Diante dessa variedade de sintomas, o diagnóstico preciso da doença X pode ser desafiador, já que pode ser facilmente confundido com outras condições. Os médicos geralmente dependem de uma combinação de critérios, incluindo os sintomas, o histórico médico

do paciente e resultados de exames laboratoriais para identificar a doença. O tratamento da doença X também é altamente variável e dependerá da natureza do agente patogênico e da gravidade dos sintomas. Os tratamentos podem envolver o uso de medicamentos, cirurgia ou terapias específicas. Portanto, a falta de conhecimento prévio sobre a doença torna o desenvolvimento de tratamentos específicos um desafio significativo (OMS, 2017).

Para mitigar os perigos vindouros da doença X, a prevenção desempenha um papel fundamental. O documento cita medidas a serem adotadas:

1. Vacinação contra doenças infecciosas conhecidas: Manter a cobertura vacinal é essencial para prevenir e controlar a disseminação de doenças infecciosas.
2. Boa higiene pessoal: A prática de boa higiene, como lavar as mãos regularmente, é fundamental para evitar a propagação de patógenos.
3. Evitar contato com animais selvagens: Muitas doenças infecciosas têm origem em animais. Evitar o contato direto com animais selvagens pode reduzir o risco de transmissão.
4. Manter uma alimentação saudável e praticar exercícios regularmente: Um sistema imunológico saudável é fundamental para combater infecções.

A doença X representa uma ameaça real à saúde global. A pandemia de COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, é um exemplo emblemático de uma doença X. Identificada pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China, essa doença rapidamente se espalhou por todo o mundo, desencadeando uma pandemia de proporções inimagináveis. O vírus era desconhecido e se espalhou de forma rápida e eficiente, transmitindo-se de animais para humanos, como muitas doenças X tendem a fazer. A pandemia de COVID-19 mostrou o quão devastadora uma doença X pode ser, afetando bilhões de pessoas em todo o mundo e causando milhões de mortes.

Essa experiência também sublinha a importância da vigilância, preparação e prevenção. A pandemia de COVID-19 evidenciou a necessidade de uma resposta ágil e coordenada em nível global, incluindo a rápida produção de vacinas eficazes, o uso

de medidas de controle, como o distanciamento social e o uso de máscaras, e a conscientização pública sobre a importância da prevenção.

A OMS tem produzido trabalhos para aumentar a conscientização sobre a doença X e desenvolver medidas para prevenir e controlar possíveis pandemias futuras. Isso inclui o monitoramento constante de agentes patogênicos potenciais que podem se encaixar na definição da doença X. Além disso, a organização está focada em desenvolver sistemas de alerta precoce que possam identificar rapidamente novas ameaças à saúde global (OMS, 2021).

Embora a doença X seja uma ameaça real e imprevisível, a pandemia de COVID-19 demonstrou que a humanidade pode enfrentar esses desafios com vigilância, cooperação, pesquisa avançada e medidas de prevenção. O futuro pode ser incerto, mas a preparação e a ação proativa são nossas melhores defesas contra os perigos vindouros. Portanto, é essencial que governos, organizações e comunidades em todo o mundo trabalhem em conjunto para fortalecer nossas defesas e garantir um futuro mais seguro para todos.

4.2 O LEGADO DO FUTURO

Nesta dissertação, mergulhamos na complexidade e dinâmica que definiram o cenário educacional em Goiás durante a pandemia da COVID-19. Nosso objetivo principal era não apenas mapear, documentar e analisar os impactos desse momento singular na história, mas também compreender as respostas e adaptações que se tornaram necessárias em um cenário em constante mutação. Isso implicou não apenas investigar as questões mais evidentes, como a transição para o ensino remoto emergencial, mas também abordar as questões multidimensionais que influenciaram todas as camadas do sistema educacional.

As instituições de ensino, secretarias de educação, tomadores de decisão, pesquisadores, entre outros, enfrentaram uma série de desafios sem precedentes. A transição abrupta para o ensino remoto emergencial destacou a falta de preparação e infraestrutura na maioria dos casos. Isso não apenas afetou a qualidade da educação, mas também lançou luz sobre questões de equidade, uma vez que nem todos os estudantes tinham acesso igualitário a dispositivos e conectividade com a internet e essa foi a política mais comum para acesso as aulas na educação básica.

Simultaneamente, os professores se viram diante do desafio de se adaptar a novas formas de ensino e aprender a utilizar tecnologias educacionais em um período notavelmente curto.

Os estudantes, por sua vez, tiveram que enfrentar a interrupção súbita de suas rotinas escolares e a necessidade de se adaptar a um ambiente de aprendizado virtual. Para muitos, essa transição representou um desafio complexo, especialmente para aqueles que não tinham acesso aos recursos tecnológicos adequados. A coleta de dados de presença e avaliações se tornou um desafio, uma vez que os métodos tradicionais de verificação de frequência e avaliação do aprendizado nas salas de aula não eram mais aplicáveis.

A resposta das políticas públicas de educação foi fundamental para compreender o panorama. A tomada de decisões e a constante emissão de decretos refletiram a urgência da situação, mas também geraram insegurança quanto ao futuro da educação no Brasil e goiana. A falta de coordenação nacional deixou as decisões nas mãos de estados e municípios, resultando em uma série de abordagens variadas, muitas vezes redundantes entre os entes federados, gastando o precioso tempo do período emergencial com retrabalho.

Além disso, a pandemia acelerou a adoção de conceitos como EaD e ensino híbrido, que, embora tenham se tornado mais comuns, ainda carecem de definições claras e diretrizes sólidas. A pandemia pode ter servido como um catalisador para o desenvolvimento da educação, gerando uma série de questionamentos sobre como esses conceitos podem ser definidos e implementados de maneira eficaz, ou não. Este trabalho finaliza enquanto estão sendo delineadas políticas de reparação na educação global, demarca um tempo que pode aplicar uma ruptura na forma que lidamos com a educação em tempos de exceção.

Durante o desenvolvimento deste estudo, vivenciamos um período sem precedentes na história recente, em que a pandemia da COVID-19 afetou todos os aspectos da sociedade, com um destaque especial para a área da educação. O distanciamento social e o fechamento das escolas foram medidas necessárias para conter a disseminação do vírus, mas também trouxeram consigo desafios substanciais para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Um dos desafios notáveis que enfrentamos ao conduzir esta pesquisa foi a dualidade entre o excesso e a carência de dados.

O excesso de dados, por um lado, inundou nosso campo de pesquisa, refletindo a rápida adaptação das escolas e sistemas educacionais ao ensino remoto emergencial e as várias iniciativas governamentais. No entanto, essa abundância de informações muitas vezes carecia de estrutura e organização, tornando difícil a tarefa de extrair percepções significativas. Por outro lado, a escassez de dados específicos e padronizados em alguns aspectos cruciais da educação remota emergencial, como o impacto sobre o desempenho dos estudantes ou as práticas pedagógicas, representou um obstáculo na obtenção de uma visão completa e detalhada.

Essa interação complexa entre o excesso e a escassez de dados destaca a necessidade de aprimorar os métodos de coleta, organização e compartilhamento de informações durante crises semelhantes. Além disso, sublinha a importância de encontrar um equilíbrio entre a quantidade e a qualidade de dados, garantindo que os pesquisadores e decisores políticos tenham acesso a informações relevantes e confiáveis para orientar a tomada de decisões e a formulação de políticas educacionais mais eficazes em tempos de exceção.

Esse cenário evidenciou a complexidade de navegar em meio a um turbilhão de dados durante uma crise que demandava respostas ágeis e bem fundamentadas.

Mesmo no último bimestre de 2023, muitas pendências sobre políticas de reparação estão em fase de construção de agenda. A dinâmica da situação, que por muito tempo perdurou como disputa de poder de decisão entre a união e os estados, em um momento que exigia adaptações constantes e decisões rápidas, o que muitas vezes dificultava a coleta precisa de dados e a formulação de uma análise inteligível que amarrasse o que acontecia em esfera global, nacional e estadual. Além disso, a falta de informações padronizadas tornava difícil fazer comparações entre diferentes estados, uma vez que cada unidade escolar poderia adotar suas próprias abordagens, de acordo com as necessidades dos entes escolares.

Notadamente, uma das características marcantes desse período foi a emissão frequente de decretos que reeditavam medidas com muita frequência. Essa prática, embora buscasse responder às mudanças na situação da pandemia, também gerava um clima de insegurança em relação à continuidade ou não das aulas, seja em que modelo for. A incerteza constante afetou não apenas os estudantes, mas também professores, pais e toda a comunidade escolar.

A avaliação e a coleta de presença dos estudantes também foram desafiadoras durante o período de distanciamento social. A transição repentina para o ensino remoto emergencial revelou a precariedade de muitos sistemas de acompanhamento escolar. Para os estudantes que não tinham acesso a meios digitais, essa situação era ainda mais problemática. A falta de instrumentos adequados para aferir a frequência e aprendizagem dos alunos gerou preocupações sobre o impacto a longo prazo na e nos sistemas que medem a educação com o intuito de entender o processo e definir melhores diretrizes para políticas já existentes ou a criação de novas.

Outro ponto de destaque é a questão dos conceitos ainda em aberto, como os relacionados à Educação a Distância (EaD) e ao ensino híbrido. A pandemia acelerou a utilização de meios digitais e mesclou práticas que estavam consideravelmente consolidadas juntamente com outras que nem sequer existem legislação na educação básica, mas as definições e diretrizes ainda não estão completamente estabelecidas. A experiência adquirida durante esse período desafiador e o desenvolvimento atual podem ajudar a moldar o entendimento desses conceitos no futuro.

Por fim, é crucial destacar que, apesar das diferenças entre os estados federados, os problemas enfrentados pelos entes escolares eram surpreendentemente semelhantes em todo o Brasil. Essa constatação levanta a questão de porque o enfrentamento da crise não pôde ser mais unificado pelo governo federal. A falta de coordenação nacional resultou em abordagens variadas e, em alguns casos, contraditórias, deixando em aberto a questão de como poderíamos ter respondido de maneira mais eficaz a esse desafio.

O estudo permitiu identificar a relevância dos atores envolvidos no processo de tomada de decisão no ciclo das políticas públicas, bem como a constatação de que a atuação desses atores pode influenciar a implementação e o foco das políticas, embora essa influência possa variar de acordo com a ênfase em cada fase do ciclo. Quanto à abordagem dessas políticas, observou-se que, em uma perspectiva multicêntrica, o Instituto Articule desenvolveu o que Secchi (2015) concebe como protagonismo público/privado, evidenciando que, em determinadas situações, os atores não estatais podem sobressair na formulação e implementação das políticas públicas.

Secchi (2015) e Lindblom (1959) são dois pesquisadores que contribuíram significativamente neste trabalho para a compreensão do processo de tomada de

decisão e implementação de políticas públicas. Ao aplicar suas ideias ao caso específico do ensino remoto emergencial em Goiás durante a pandemia de COVID-19, destacamos que a implementação da política pública de Secchi (2015) considera que o processo envolve uma série de atores e organizações que interpretam e adaptam as políticas de acordo com suas realidades. No contexto do ERE em Goiás, essa ideia sugere que a implementação não é um processo linear, mas sim um processo complexo e interativo. A implementação bem-sucedida depende da capacidade dos atores locais de se adaptarem e responderem às necessidades e desafios específicos da região. Em Goiás, isso implica que as escolas e professores tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino remoto emergencial, levando em consideração as diferentes características geográficas e socioeconômicas do estado.

Neste aspecto, observamos na documentação que o processo de adaptação foi contínuo, estendendo-se até o fim do período de distanciamento social e a retomada das aulas presenciais. Em grande parte, a revisão ágil das ações políticas pode ter sido crucial para dismantelar a construção de uma rotina escolar, uma previsibilidade no processo que poderia trazer conforto. Entretanto, é importante lembrar o caráter emergencial do processo, que estava acima da possibilidade de previsibilidade.

Lindblom (1959), por sua vez, sugere que as políticas públicas muitas vezes evoluem de forma gradual e incremental, em vez de serem resultado de decisões abruptas. Esses dois cenários podem ser observados no contexto do ensino remoto emergencial em Goiás. Por um lado, as decisões sobre a transição para o ERE foram tomadas de forma abrupta, devido à urgência sanitária. Por outro lado, as políticas foram atualizadas em etapas devido à constante necessidade de adaptação da política, tanto por questões de saúde quanto para acomodar o processo de ensino e aprendizagem remoto, que experimentava diariamente novas possibilidades e alternativas à medida que a situação da pandemia evoluía.

Lindblom (1959) também destaca a importância da participação de múltiplos atores na tomada de decisão. Em Goiás, a decisão de adotar o ensino remoto emergencial envolveu não apenas o governo estadual, mas também as escolas, os professores, os pais, e os estudantes, entidades não governamentais, o terceiro setor, dentre outros. Entretanto, essa adaptação rápida refletiu a natureza não colaborativa na decisão de implementação da política educacional.

A questão da tomada de decisão em Goiás mostrou-se dicotômica, oscilando entre a abordagem científica e a ideal estratégica. As decisões frequentemente pareciam seguir o princípio do "cobertor curto": ao cobrir a cabeça, deixava-se os pés de fora, e vice-versa. A disputa aberta entre o executivo federal, que adotou atitudes negacionistas em contraposição ao conhecimento científico produzido pelo mundo, no Brasil e em Goiás, quanto às medidas para mitigar o crescimento das mortes causadas pela pandemia, colocou o governador de Goiás em um papel ambíguo processo pandêmico. Somente com a arguição de descumprimento de preceito fundamental 672, o governo de Goiás pôde tomar decisões mais voltadas para a ciência, como observamos nos decretos que seguiram.

Quanto ao ensino remoto emergencial em Goiás sugere que as políticas educacionais foram desenvolvidas e aprimoradas à medida que novas informações e desafios surgiam. Isso reflete a abordagem adaptativa adotada para enfrentar a complexidade da pandemia. Secchi (2015) também ressalta a importância da capacidade de implementação, ou seja, a capacidade das instituições e atores envolvidos em traduzir as políticas em ações efetivas. No caso do ensino remoto emergencial, isso implicou a necessidade de infraestrutura, formação de professores e suporte técnico para garantir a eficácia da implementação. Questões como essas questionaram a efetividade das políticas, com base na análise da documentação e na experiência dos professores por meio de pesquisas de levantamento. O governo deixou para as unidades escolares e professores a responsabilidade por questões que eles não podiam arcar, como o suporte ao uso dos equipamentos ou o acesso a equipamentos e à internet. Quando da eventual necessidade futura de uma nova política baseada no ensino remoto emergencial, as questões da capacidade de implementação necessitam de maior discussão e fomento.

A abordagem multicêntrica poderia ter desempenhado um papel significativo nesta questão. A interação entre os atores não estatais, no que se refere ao desafio do acesso à internet e aos equipamentos para professores e estudantes, espelha a dinâmica proposta pela ideia da Implementação de Secchi (2015). Isso realça a importância da colaboração e da interação entre múltiplos atores em diferentes níveis da implementação de políticas públicas. Nesse contexto, a contribuição dos "homens de negócios" poderia ter se manifestado de maneira mais pragmática em termos de apoio ao bem-estar social. Desde campanhas de marketing promovidas por esse

grupo significativo na tomada de decisões políticas até a eficácia das políticas relacionadas ao acesso a materiais básicos para a educação remota emergencial em Goiás, a cooperação de atores não estatais poderia ter desempenhado um papel vital na mitigação dos desafios enfrentados no cenário educacional durante a pandemia.

Secchi (2015) também destaca a importância da comunicação e do compartilhamento de informações entre os atores envolvidos na implementação de políticas públicas. Questionamos se houve comunicação e discussão democrática nas questões da rede de educação pública básica goiana. Vale ressaltar que a questão emergencial demanda do tomador de decisão uma velocidade e pragmatismo que a democracia pode parecer atrasar. O grupo multidisciplinar que formulou o Relatório de Assessoramento Estratégico que criou o plano para a política de enfrentamento aos efeitos da pandemia de COVID-19 foi um exemplo macro da possibilidade de uma tomada de decisão rápida, embasada em questões que vão do pensamento científico estrutural sobre a pandemia a questões burocráticas e orçamentárias do estado; entretanto, não observamos na documentação um grupo semelhante para a tomada de decisão das políticas na educação básica durante o período de exceção em Goiás. Não encontramos participação e consulta abertura do governo de Goiás para diálogo com diferentes atores a exemplo das universidades públicas quanto às questões diretas da educação.

Em resumo, a atuação dos diversos atores nas várias esferas do ciclo das políticas públicas foi, é fundamental e precisa melhorar para o fortalecimento e o aprimoramento do processo educacional. Isso é válido tanto para a retomada e o fortalecimento do processo educacional no período pós-distanciamento social quanto para o enfrentamento de possíveis catástrofes e pandemias, que podem resultar em novos períodos emergenciais na educação.

Este trabalho buscou oferecer uma percepção sobre essas questões complexas e desafiadoras que a educação brasileira, em específico a goiana, enfrentou durante a pandemia da COVID-19. Esperamos que as reflexões apresentadas aqui contribuam para uma compreensão mais profunda do impacto da pandemia na educação e possam informar futuras políticas educacionais que estejam mais bem preparadas para lidar com crises semelhantes.

REFERÊNCIAS

- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. **Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão**. Agenda Política, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 12–42, 2015. DOI: 10.31990/10.31990/agenda.ano.volume.numero. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo, Pioneira, 2001.
- ANGELIN, Simone Ferreira Naves. Políticas públicas de inclusão digital no Litoral do Paraná. **Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública)** – Programa de Pós- Graduação em Planejamento e Governança Pública (PPGGP), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, 2015.
- APPENZELLER, Simone et al. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, e0155, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/9k9kXdKQsPSDPMsP4Y3XfdL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.
- ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- BARRUCHO, Luis. 'Brasil não levou pandemia a sério e muitos morreram desnecessariamente', diz Nobel de Medicina. **BBC News Brasil em Londres**. Publicado em: 26 abr. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-56889822>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- BATAINEH, Khaleel Bader et al. A Silver Lining of Coronavirus: Jordanian Universities Turn to Distance Education. **International Journal of Information and Communication Technology Education**, v17 n2 Article 9 p138-148, 2021. DOI: 10.4018/IJICTE.20210401.0a1
- BINGIMLAS, Khalid. Investigating the Application of Emergency Remote Teaching During The COVID-19 Pandemic in Higher Education. **Amazonia Investiga**. ISSN 2322 – 6307. Volume 10 - Issue 37: 56-67, 2021 DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2021.37.01.5>
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento. **Tese (Doutorado)** – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador, 2002.

BORK-HÜFFER, Tabea et al. University Students' Perception, Evaluation, and Spaces of Distance Learning during the COVID-19 Pandemic in Austria: What Can We Learn for Post-Pandemic Educational Futures? **Sustainability** 2021, 13, 7595. <https://doi.org/10.3390/su13147595>

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 39/2002 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: **Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas**, 2003.

BRASIL. Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005, Seção 1 – p. 3. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2366/decreto-n-5.622#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%205.622%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202005&text=Regulamenta%20o%20art.,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 maio 2017, Ed. 100, Seção 1 – p. 3. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1 – p. 27833 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disciplina,trabalho%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20social>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Imprensa Nacional. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília-DF: **Ministério da Educação**. Brasília-DF: Ministério da Educação. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Imprensa Nacional. Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília-DF: **Ministério da Educação**. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020>. Acesso em: 10 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Imprensa Nacional. Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília-DF: **Ministério da Educação**. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC Nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília-DF: **Ministério da Educação**. 2020f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020e. Brasília-DF: **Ministério da Educação**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.030-de-1-de-dezembro-de-2020-291532789>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília-DF: **Ministério da Educação**. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório com todas as medidas tomadas pelo MEC e suas vinculadas durante o período de pandemia. Brasília-DF: **Ministério da Educação**. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192. Acesso em: 6 maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Nº 1.565, de 18 de junho de 2020. Estabelece orientações gerais visando à prevenção, ao controle e à mitigação da transmissão

da COVID-19, e à promoção da saúde física e mental da população brasileira, de forma a contribuir com as ações para a retomada segura das atividades e o convívio social seguro. Brasília-DF: **Ministério da Saúde**. 2020h. Publicado em: 19 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.565-de-18-de-junho-de-2020-262408151>. Acesso em: 15 jul. de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília-DF: **Ministério da Saúde**. 2020. Publicado em: 04 fev. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 15 jul. de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico Especial: Doença pelo novo Coronavírus – Covid-19**. Nº 114. Brasília-DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/covid-19/2022/boletim-epidemiologico-no-114-boletim-coe-coronavirus/view>. Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL. Portaria n.º 104, de 25 de janeiro de 2011. Define as terminologias adotadas em legislação nacional, conforme o disposto no **Regulamento Sanitário Internacional 2005 (RSI 2005)**, a relação de doenças, agravos e eventos em saúde pública de notificação compulsória em todo o território nacional e estabelece fluxo, critérios, responsabilidades e atribuições aos profissionais e serviços de saúde. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt0104_25_01_2011.html. Acesso em: 02/03/2013

CAHYADI, Ani et al. COVID-19, emergency remote teaching evaluation: the case of Indonesia. **Education and Information Technologies**. 27:2165–2179, 2021. Disponível: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10680-3>

CAMAS, Nuria Pons Vilardell et al. Professor e Cultura Digital: Reflexão Teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 179-198, dez. 2013. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3834>. Acesso em: 24 mai. 2021.

COLARES, Maria Sueneide da Silva. Vantagens e desvantagens do ensino híbrido no pós-pandemia: acontecimento discursivo e enunciativo. **Revista Philologus**, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 29 dez. 2020.

COLCLASURE, Blake C. et al. Identified Challenges from Faculty Teaching at Predominantly Undergraduate Institutions after Abrupt Transition to Emergency Remote Teaching during the COVID-19 Pandemic. **Education Sciences**. 2021; 11(9):556. <https://doi.org/10.3390/educsci11090556>

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: **TIC Domicílios 2019** [livro eletrônico] = Survey on the use of information and communication

technologies in Brazilian households : ICT Households 2019 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVIDSON, E. Jane. Evaluation methodology basics. **Thousand Oaks**: Sage, 2005.

DUNN, William N. **Public policy analysis**. [s.l.] Routledge, 2015.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. p. 99-129. ISBN 978-85-230-0906-9

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **DESPACHO N. 188/2020-IJE**.

Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/04/01/17_47_42_897_Despacho_e_parecer_sobre_Resolu%C3%A7ao_CEE_02_2020.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022v.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **NOTA EXPLICATIVA No 2 / 2020 COCP - CEE- 18461**.

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/12/10/15_34_28_228_SEI_GOVERNADORIA_000013094064_Nota_Explicativa_4.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022s.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **NOTA EXPLICATIVA No 3 / 2020 COCP - CEE- 18461**. NOTA PÚBLICA AOS PAIS E RESPONSÁVEIS. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/06/01/11_47_14_556_SEI_GOVERNADORIA_000012945411_Nota_Explicativa.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022t.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **NOTA EXPLICATIVA No 4 / 2020 COCP - CEE- 18461 REANP** – EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/12/10/15_34_28_228_SEI_GOVERNADORIA_000013094064_Nota_Explicativa_4.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022s.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **NOTA EXPLICATIVA No 5 / 2020 COCP - CEE- 18461 REANP** – EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/12/10/15_34_47_912_SEI_GOVERNADORIA_000013202391_Nota_Explicativa_5.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022r.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **NOTA EXPLICATIVA No 8 / 2020 COCP - CEE- 18461 REANP** – EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/12/10/15_35_36_252_SEI_GOVERNADORIA_000013786947_Nota_Explicativa_8.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022q.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **NOTA PÚBLICA 01/2020**. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/12/10/15_34_15_117_Nota_T%C3%A9cnica_01_2020_CEE_GO_convertido.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022p.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **Nota Técnica no: 2/2020 - COCP - CEE- 18461**. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/06/01/11_10_24_274_SEI_GOVERNADORIA_000012660227_Nota_T%C3%A9cnica.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022o.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **NOTIFICAÇÃO No 1 / 2020 PRES - CEE- 18453**. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/06/01/11_46_55_603_SEI_GOVERNADORIA_000012704520_Notifica%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022n.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/03/19/11_02_12_426_SEI_GOVERNADORIA_000012130628_Resoluc%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022m.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CEE/CP N. 01 DE 24 DE JANEIRO DE 2022**. Dispõe sobre autorização excepcional do Regime Especial de Aulas não Presenciais como medida preventiva à disseminação da COVID-19, no âmbito das instituições de ensino jurisdicionadas ao Sistema Educativo do Estado de Goiás. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2022/01/27/19_05_11_165_Resolu_o_CEE_CP_01_2022_1_.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022l.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CEE/CP N. 10, de 05 DE JUNHO DE 2020**. Estabelece normas excepcionais para a avaliação na Educação de Jovens e Adultos - EJA no âmbito do Regime Especial de Aulas não Presenciais - REANP e dá outras providências. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/06/08/15_16_32_784_Resoluc%C3%A7%C3%A3o_CEE_CP_10_2020.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022k.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CEE/CP N. 11, de 30 DE JUNHO DE 2020**. Estabelece o mês de julho como período de férias escolares no Sistema Educativo do Estado de Goiás no ano letivo de 2020.

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/12/10/15_34_28_228_SEI_GOVERNADORIA_000013094064_Nota_Explicativa_4.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022s.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CEE/CP N. 12, de 30 DE JUNHO DE 2020**. Dispõe sobre o prazo máximo, durante o ano de 2020, para autuação de processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino do Sistema Educativo do Estado de Goiás, bem como para autuação de processos de autorização e renovação de autorização de oferta de cursos e/ou funcionamento de etapas e modalidades da Educação. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/07/01/19_11_16_505_Resolu%C3%A7%C3%A3o_CEE_CP_N._12_2020.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022i.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CEE/CP N. 13, DE 28 DE JULHO DE 2020**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no âmbito do Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/07/29/10_33_11_631_Resolu%C3%A7%C3%A3o_CEE_CP_13_2020_REANP_at%C3%A9_31_08.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022h.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CEE/CP N. 15, DE 10 DE AGOSTO DE 2020**. Estabelece normas para realização de avaliações, para integralização da carga horária executada durante o Regime Especial de Aulas não Presenciais no âmbito da Educação Básica e dá outras providências. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/08/11/15_34_22_3_Resoluc%C3%A7%C3%A3o_CEE_CP_15_2020_REANP_19_12.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022g.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CEE/CP N. 20, DE 04 DE DEZEMBRO DE 2020**. Dispõe sobre o encerramento do ano letivo de 2020.

Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/12/15/18_02_50_561_Resolu%C3%A7%C3%A3o_CEE_GO_20_2020_encerramento_ano_letivo.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022f.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **Resolução CEE/CP n.09, de 30 de maio de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais e sobre o período de férias no âmbito do Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/06/01/08_31_44_767_Resoluc%CC%A7a%CC%83o_CEE_CP_09_2020.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022e.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CEE/CP No 08, de 24 de abril de 2020**. Altera a Resolução CEE/CP N. 02/2020 que dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da COVID-19.

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/12/10/15_34_28_228_SEI_GOVERNADORIA_000013094064_Nota_Explicativa_4.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022s.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CEE/CP No 17, DE 06 DE NOVEMBRO DE 2020**. Aprova os parâmetros para o Calendário Escolar das unidades escolares de Educação Básica do Sistema Educativo do Estado de Goiás para o ano de 2021.

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/12/10/15_34_28_228_SEI_GOVERNADORIA_000013094064_Nota_Explicativa_4.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022s.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO CEE/CP No 18, DE 06 DE NOVEMBRO DE 2020**. Autoriza as instituições do Sistema Educativo do Estado de Goiás a adotarem o regime especial de aulas não presenciais e dá outras providências. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/11/09/17_43_10_456_Resoluc%CC%A7a%CC%83o_CEE_CP_18_2020_REANP_em_2021.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022b.

ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO. **Resolução No 05/2020 CEE-GO Altera a Resolução CEE/CP N. 02/2020** que dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/06/01/11_48_05_673___Resoluc%CC%A7a%CC%83o_CEE_CP_N_05_2020.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022a.

FLECK, A.; SILVA, E. S. N. Três vezes negação: Colapso climático, corrosão da democracia e pandemia. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 28, n. esp.1, p. e023006, 2023. DOI: 10.52780/res.v28iesp.1.17380. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/17380>. Acesso em: 10 out. 2023.

FREDERICKSON, H. George. 1999 John Gaus lecture — the repositioning of American public administration. PS: **Political Science & Politics**, p. 701-711, Dec. 1999. Disponível em: <https://www.apsanet.org/>.

GARCIA, Tânia Cristina Meira et al. Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas. [Recurso eletrônico]. Natal: UFRN: **SEDIS**, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GOIÁS (Estado). **Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-022020-sobre-o-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

GOIÁS. Gaepe. Apresentação Reunião Gaepe-GO em 15/04/2021 - **Questionário DME de março/2021**, 2021. 17 slides. Arquivo digital.

GOIÁS. **REGIMENTO Conselho Estadual de Educação**. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/files/REGIMENTO2022.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.) - **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 2. ed - São Paulo: Cortez, 2001.

GUSSO, Hélder Lima et al . **Ensino Superior em tempos de pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária**. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 mai. 2021.

HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UNB, 2009.

HEIDEMANN, Francisco G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, Francisco G. e SALM, José Francisco (Organizadores). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Tomás de Aquino Guimarães, apresentação. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009. p. 23-39. ISBN 978-85-230-0906-9

HOWLETT, Michael; RAMESH, M; PERL, Anthony. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IGLESIAS-PRADAS, Santiago et al. Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during COVID-19 pandemic: a case study. Computers in **Human Behavior**, volume 119, June 2021, 106713. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>

INTERNET WORLD STATS. Usage and Population Statistics. Copyright © 2021, **Miniwatts Marketing Group**. [Bogotá, Distrito Especial, Colômbia]. Disponível em: <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>. Acesso em: 05 jun. 2021.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 08 jan. 2022.

LINDBLOM, C. E. The science of muddling through public administration. **Public Administration Review**, v. 19, p. 79-88, 1959.

LOREZOSA C. **Generative Artificial Intelligence in Scientific Communication: Challenges and Opportunities**. *Rev. Investig. Innov. Cienc. Salud*. Disponível em: <https://riics.info/index.php/RCMC/article/view/211>. Acesso em : 10 out. 2023.

LOWI, T. J. **Four Systems of Policy, Politics, and Choice**. [S. l.]: **Public Administration Review**, vol. 32, n. 4. p. 298-310, 1972.

MARTINI, Renato. **Sociedade da Informação: para onde vamos**, 1ª edição. [Livro eletrônico] – São Paulo: Editora Trevisan, 2017. 750 Mb; ePUB. ISBN: 978-85-9547-019-6.

MCLUHAN, H. M. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1972.

MELENDEZ, Hugo Condori et al... Efectos de la pandemia por coronavirus en la educación superior universitaria. **Revista Conrado**, 17(82), 286-292, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social – teoria, método e criatividade.

MUZZI, D. Tipologia de Políticas Públicas: Uma Proposta de Extensão do Modelo de Lowi. [S. l.]: ISG – **Escola de Gestão**, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em:

<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. ONU: **mundo precisará de US\$ 428 bilhões para conectar todos à internet até 2030**. [Nova Iorque, EUA].

Publicado em: 18 set. 2020a. Disponível em:

<https://news.un.org/pt/story/2020/09/1726652>. Acesso em 05 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Brasília, 14 fev. 2002. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação**. Paris, França. Disponível em:

<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pandemia de Covid-19 expôs desigualdade digital em todo o mundo**. [Nova Iorque, EUA]. Publicado em: 14 jul. 2020b. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/07/1720021>. Acesso em 05 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. ***Doença por coronavírus (COVID-19): como é transmitida?*** [Genebra, Suíça]. Publicado em: 13 de dez. de 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19-how-is-it-transmitted>. Acesso: em 15 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Organização Mundial da Saúde no Brasil. ***OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia***. Publicada em: 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso: em 15 fev. 2021.

OWD, Our World in Data. Vacinações contra Coronavírus (COVID-19). ***Global Change Data Lab***, Orfod, Reino Unido Disponível em: https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID_WRL. Acesso em 16 out. 2023.

PAN AMERICAN HEATH ORGANIZATION - PAHO. ***COVID -19 Situation Reports***. [Washington, EUA]. Disponível em: <https://www.paho.org/en/covid-19-situation-reports>. Acesso em 21 de jul. 2021.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PINOCHET, Luis Hernan Contreras. ***Tecnologia da informação e comunicação*** - 1. ed. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: ***métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico***. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REA, Silvana. ***Ideias para pensar o século XXI***. São Paulo: ***Jornal de Psicanálise***, 2021.

RIEDNER et al. ***TECNOLOGIAS DIGITAIS E REINVENÇÕES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIFERENTES CENÁRIOS FORMATIVOS***. 1. ed. Campo Grande-MS: Editora UFMS, 2022. p. 66-93.

SANCHEZ JÚNIOR, Sidney Lopes; SILVA, Mariana Choti da. Impactos do ensino remoto na vida acadêmica de estudantes da educação superior: revisão de conceitos da educação a distância e o modelo de ensino remoto. ***Revista de Ciências Humanas***, [S. l.], v. 2, n. 20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/11654>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SECCHI, Leonardo. Análise de Políticas Públicas: ***Diagnóstico de Problemas, Recomendação de Soluções***. São Paulo, Cengage Learning, 2016.

SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: ***Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos***. São Paulo, Cengage Learning, 2015.

SILVA, Maria Léa Guimarães da. A inclusão digital nas políticas públicas de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: o discurso e a prática dos cursos de formação de professores. ***Dissertação (mestrado)*** - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

SOUZA, C.. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20 - 45, jul. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 05 jan. 2023

Students' emergency remote teaching and learning experiences during COVID-19. **Journal of Further and Higher Education**, 45:7, 973-986, 2020. DOI:
 10.1080/0309877X.2020.1847261

TIEJUN, Zhu. Empirical Research on the Application of Online Teaching in Chinese Colleges and Universities Under the Situation of Novel Coronavirus Pneumonia Prevention and Control. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)**, [S. l.], v. 15, n. 11, p. pp. 119–136, 2020. DOI: 10.3991/ijet.v15i11.13935.

TRIGUEIRO, Rodrigo de Menezes et al. **Metodologia científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

TSAI, Chun-Hua et al. Experiencing the Transition to Remote Teaching and Learning during the COVID-19 Pandemic. **Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A**, N.46, 2020, pp. 70 - 87

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. Coronavirus disease (COVID-19): How is it transmitted? [Genebra, Suíça]. **Geneva: World Health Organization**, 2020. Publicado em: 13 de dez. de 2020. Disponível em:
<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19-how-is-it-transmitted>. Acessado em: 17 jul. 2022

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19). Geneva: **World Health Organization**, 2021. Disponível em:
<https://covid19.who.int/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ZAPATA-GARIBAY, Rogelio et al. Higher Education Teaching Practices Experience in Mexico, During the Emergency Remote Teaching Implementation due to COVID-19. **Frontiers in Education**, 6:628158, 2021. DOI: 10.3389/feduc.2021.628158

ZHU, Na et al. A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. **The New England Journal of Medicine** [Internet]. Publicado em 20 de fevereiro de 2020. 82: 727-733. Disponível em: <https://doi.org/10.1056/nejmoa2001017>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ZHU, Xudong; LIU, Jing. Education in and after Covid-19: Immediate responses and long-term visions. **Postdigital Science and Education**, [s. l.], Apr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>. Acesso em: 28 abri. 2022.

APÊNCICES

QUADRO 1: Portarias selecionados da Secretaria de Educação de Goiás acerca da pandemia entre os anos de 2020 e 2021.

Portaria	EMENTA	Data de publicação
Portaria n.º 0773/2021 - SEDUC	Dispõe acerca dos procedimentos preventivos em gestão de pessoas, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, durante a situação de emergência em saúde pública, em virtude da disseminação do novo coronavírus (COVID-19)	28/02/2021
Portaria n.º 0866/2021 - SEDUC	Dispõe sobre a prorrogação do período de teletrabalho no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, em virtude da disseminação do novo coronavírus (COVID-19).	05/03/2021
Portaria n.º 0958/2021 - SEDUC	Dispõe sobre a prorrogação, até o dia 21 de março, do período de teletrabalho no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, em virtude da disseminação do novo coronavírus (COVID-19).	12/03/2021
Portaria n.º 1050/2021 - SEDUC	A SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, considerando a situação de emergência em saúde pública, em virtude da disseminação do novo coronavírus (Covid-19), e tendo em vista a Documentação constante no Processo n.º 202100006015819,	19/03/2021
Portaria n.º 1149/2021 - SEDUC	A SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, considerando a situação de emergência em saúde pública, em virtude da disseminação do novo coronavírus (Covid-19), e tendo em vista a Documentação constante no Processo n.º 202100006015819,	26/03/2021
Portaria n.º 1208/2021 - SEDUC	Dispõe acerca dos procedimentos preventivos em gestão de pessoas, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, durante a situação de emergência em saúde pública, em virtude da disseminação do novo coronavírus (Covid-19).	31/03/2021

QUADRO 2: Notas e Manifestações selecionados do Gabinete de Articulação para Enfrentamento da Pandemia na Educação Pública em Goiás (GAEPE-GO) entre os anos de 2020 e 2021.

Documento	EMENTA	Data de publicação
Goiás		
NOTA TÉCNICA Nº 4/2021	Orienta os Sistemas Estadual e Municipais de Educação do Estado de Goiás acerca dos Protocolos de Retorno das aulas presenciais no que se refere a avaliação diagnóstica, recuperação da aprendizagem e fiscalização destes.	10 de dezembro de 2021
Relatório de Atividades de 2020	primeiro documento do GAEPE-GO foi a elaboração e divulgação de uma cartilha explicativa sobre o Gabinete de Articulação para Enfrentamento da Pandemia na Educação Pública em Goiás, sua atuação, os órgãos participantes e seus principais objetivos.	Março de 2021
NOTA TÉCNICA Nº 4/2021	Estabelece o posicionamento do GAEPE-GO acerca da relevância da retomada das aulas presenciais nas redes municipais de ensino do Estado de Goiás.	08 de outubro de 2021
NOTA TÉCNICA Nº 03/2021	Estabelece o posicionamento do GAEPE-GO acerca da relevância da criação de estratégias para a fiscalização do cumprimento dos protocolos de biossegurança na retomada das atividades presenciais pelas redes públicas de ensino.	05 de agosto de 2021
NOTA TÉCNICA Nº 02/2021	Estabelece o posicionamento do GAEPE-GO acerca da relevância do fornecimento de transporte escolar aos alunos da rede estadual de ensino, após a retomada das atividades presenciais	30 de julho de 2021
NOTA TÉCNICA Nº 01/2021	Estabelece o posicionamento do GAEPE-GO acerca da importância da priorização dos profissionais da educação nos planos estadual e municipais de vacinação contra a COVID-19.	18 de março de 2021.
Nota Técnica nº 01/20	CARTILHA PLANEJAMENTO DA VOLTA ÀS AULAS E O DIMENSIONAMENTO DAS AQUISIÇÕES E CONTRATAÇÕES NECESSÁRIAS AO ATENDIMENTO DAS MEDIDAS DE SEGURANÇA SANITÁRIA	30 de setembro de 2020

NOTA RECOMENDATÓRIA Nº 01/2021	Recomendação aos municípios de Goiás, às instituições de Ensino e Conselhos Tutelares sobre a realização de Busca Ativa para diminuir o índice de evasão escolar no contexto da Pandemia Mundial de COVID-19.	08 de agosto de 2021
NOTA DE RECOMENDAÇÃO Nº 02/21	Recomendação aos municípios de Goiás, às Instituições de Ensino e aos Conselhos de Educação e aos Poderes Legislativos Municipais sobre a instalação do Medidor Educação Conectada, para auxiliar no diagnóstico de conectividade da educação.	21 de outubro de 2021
Nacional		
Manifestação Gaepe Brasil nº 07/2021	Controvérsias sobre a aplicação da nova Lei do Fundeb, em especial pela necessidade de esclarecimento de conceitos, do conflito aparente com normas aplicáveis no contexto da pandemia e dos múltiplos posicionamentos adotados pelos órgãos de controle e gestores públicos.	Dezembro de 2021
Manifestação Gaepe Brasil nº 05/2021	Medidas de superação dos efeitos negativos da pandemia na educação. A avaliação diagnóstica e a recuperação de aprendizagem como pressupostos para a conclusão do presente ano letivo e a organização do próximo ano, para garantia da educação com equidade e qualidade	Dezembro de 2021

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

QUADRO 3: Documentos selecionados Ministério Público acerca da pandemia entre os anos de 2020 e 2021.

Documento	EMENTA	Data de publicação
NOTA PÚBLICA	Objeto: “O Direito Fundamental ao Mínimo Constitucional Previsto para Manutenção e Desenvolvimento da Educação	30 de setembro de 2021

NOTA TÉCNICA Nº 08/2020	Direito à educação. Normas gerais aplicáveis a educação durante a pandemia da COVID-19. Reordenação do ano letivo para a educação básica. Critérios para a validade do ensino não presencial para fins de efetividade dos dias letivos. Orientações para atuação do Ministério Público brasileiro.	20 de maio de 2020
RECOMENDAÇÃO Nº 002/ 2020 –PROEDUC	Política Pública. Saúde. Dever de Proteção Integral de crianças e adolescentes. Coronavírus. Adoção de providências, orientação e divulgação de medidas preventivas em ambiente escolar. Rede Pública e Particular de Ensino.	28 de fevereiro de 2020
COMISSÃO PERMANENTE DE EDUCAÇÃO – COPEDUC/GNDH/CNPG	O GRUPO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (GNDH), PELA COMISSÃO PERMANENTE DE EDUCAÇÃO (COPEDUC), DIANTE DAS GRAVES CONSEQUÊNCIAS À EDUCAÇÃO DECORRENTES DA PANDEMIA DA COVID-19, ENTENDE QUE, ASSIM COMO A ADEQUAÇÃO SANITÁRIA DOS EQUIPAMENTOS ESCOLARES, A BUSCA ATIVA ESCOLAR (Enunciado 02-2021 GNDH - COPEDUC), A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E A RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM SÃO PRESSUPOSTOS INDISPENSÁVEIS À SALVAGUARDA DOS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS DA UNIVERSALIDADE DE ACESSO, PERMANÊNCIA E DA GARANTIA DO PADRÃO DE QUALIDADE	Abril de 2021
NOTA TÉCNICA N. 24/2020	Quanto à não homologação do item 8 11/2020 e elaboração de novo especial	01 de setembro de 2020

NOTA TÉCNICA – GT COVID 19 - 11/2020	Nota Técnica para a atuação do Ministério Público do Trabalho na defesa da saúde e demais direitos fundamentais de professoras e professores quanto ao trabalho por meio de plataformas virtuais e/ou em home office durante o período da pandemia da doença infecciosa COVID-19	17 de junho de 2020
---	--	------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).