

A educação no Brasil e na Itália durante o contexto pandêmico: breve panorama

Education in Brazil and Italy during the pandemic context: brief overview

La educación en Brasil e Italia en el contexto de la pandemia: breve
panorama

Salete de Fátima Noro Cordeiro 

Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, Brasil.

salete.noro@ufba.br

Mario Pireddu 

Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Itália.

mario.pireddu@unitus.it

Recebido em 02 de outubro de 2025

Aprovado em 27 de novembro de 2025

Publicado em 02 de fevereiro de 2026

RESUMO

Esse trabalho é resultado de estágio pós-doutoral realizado no ano de 2020 e teve como objetivo identificar as problemáticas do campo educacional revelados durante o momento de emergência sanitária no Brasil e na Itália. Nesse sentido buscou acompanhar a reação de cada país na superação de obstáculos para ofertar educação à população de estudantes em isolamento sanitário. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, embasada em referenciais teóricos, documentos e dados de plataformas oficiais. Temos como resultados algumas medidas emergenciais adotadas ao longo dos meses após a deflagração da pandemia, que envolvem acesso às tecnologias e infraestruturas nas escolas, valorização e formação contínua dos professores. As políticas públicas mostraram-se frágeis e descontínuas, apesar de que na Itália as propostas ganham impulso, uma vez que a União Europeia colaborou na delimitação de algumas agendas. A partir dos dados é necessário refletir sobre a necessidade de propostas e ações mais enfáticas que tragam alternativas para o fortalecimento dos professores e das escolas dentro de uma perspectiva de cultura digital e de políticas de Estado.

Palavras-chave: Educação; Cultura digital; Políticas públicas.

ABSTRACT

This work is the result of a postdoctoral internship carried out in 2020 and which aimed to identify the problems in the educational field revealed during the health emergency in Brazil and Italy. In this sense, it sought to monitor the reaction of each country in overcoming obstacles to offer education to the population of students in sanitary isolation. It is a qualitative approach research, based on theoretical references, documents, and data from official platforms. We have as results some emergency measures adopted over the months following the pandemic outbreak, which included access to technologies and infrastructure in schools, valuing and ongoing training of teachers. The public policies prove to be fragile and discontinuous, although in Italy the propositions are gaining momentum since the European Union collaborates in the designing of some agendas. From this data we need to reflect on the need for more emphatic propositions and actions that bring alternatives for the strengthening of teachers and schools within a digital literacy perspective.

Keywords: Education; Social learning; Public policies.

RESUMEN

Este trabajo es resultado de una pasantía postdoctoral realizada en 2020, y tuvo como objetivo identificar los problemas en el campo educativo revelados durante la emergencia sanitaria en Brasil e Italia. En ese sentido, se buscó monitorear la reacción de cada país en la superación de los obstáculos para ofrecer educación a la población estudiantil en aislamiento sanitario. Se trata de un enfoque de investigación cualitativo, basado en referentes teóricos, documentos y datos de plataformas oficiales. Tenemos como resultado algunas medidas de emergencia adoptadas durante los meses posteriores al estallido de la pandemia, que involucran el acceso a tecnologías e infraestructuras en las escuelas, la valorización y la formación continua de los docentes. Las políticas públicas han demostrado ser frágiles y discontinuas, aunque en Italia las propuestas están ganando impulso, ya que la Unión Europea ha colaborado en la definición de algunas agendas. A partir de los datos, es necesario reflexionar sobre la necesidad de propuestas y acciones más enfáticas que aporten alternativas para fortalecer a los docentes y a las escuelas en una perspectiva de cultura digital y de políticas de Estado.

Palabras clave: Educación; Cultura digital; Políticas públicas.

Introdução

O contexto pandêmico do SARS-CoV-2 atingiu a maior parte da população mundial. Medidas para conter a disseminação do vírus foram tomadas por diversas

nações e o campo da educação foi um dos mais duramente afetados, pois todas as práticas, do ensino primário ao superior, que são desenvolvidas em sua grande maioria de maneira presencial, tiveram de ser suspensas. Segundo o relatório *Education during COVID-19 and beyond* (UNESCO 2020a) 1,6 bilhão de alunos em mais de 190 países em todo o globo foram atingidos, o que representa 94% da população estudantil e chegou até 99% nos países menos desenvolvidos. É considerada a interrupção dos sistemas educacionais de maior envergadura, sem precedentes na história, o que acarretou preocupações em relação à evasão de estudantes, fechamento de escolas, déficit de aprendizagem e ameaça às conquistas de democratização da educação.

A necessidade de distanciamento físico promoveu ações emergenciais de oferta de aulas *online*, o que representou um impacto muito forte na vida dos estudantes, professores, profissionais da educação e famílias, que de uma maneira geral foram tomados de surpresa em relação à disponibilidade de ambientes, dispositivos e rede internet adequados para as práticas didáticas. Esta última merece atenção, uma vez que foi requisitado um reordenamento radical dos desenhos didáticos e metodológicos e nesse aspecto os sistemas não estavam preparados, como podemos observar através dos estudos e análises realizados por pesquisadores da área (Pireddu, 2020; Pretto, Bonilla e Sena, 2020; Saccoccio, 2020). Boni (2020) nos alerta que o momento pandêmico foi a tal ponto traumático que exige uma mudança de paradigmas envolvendo um repensar em relação à realidade, ao nosso cotidiano e ao que somos enquanto humanos. Nesse sentido, refletir sobre o conceito de educação, bem como suas implicações para a formação humana e de uma sociedade mais justa e solidária é urgente e necessário.

Ao longo do texto trazemos algumas políticas públicas do campo da educação e tecnologia, para que possamos compreender a importância de sociedades democráticas fortalecidas, que superem a descontinuidade de projetos de governo e invistam em projetos de Estado para atender dignamente sua população. Para nos dar suporte na análise das políticas públicas que apresentamos, valemo-nos dos estudos de Mainardes (2018), que chama atenção para o contexto dos resultados,

das estratégias políticas e seus efeitos. Uma vez que as circunstâncias em que trazemos essas políticas é excepcional, mostrando de maneira severa o agravamento de problemas sociais e educacionais seja pela sua ausência, seja pela sua ineficiência, concordamos com “A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados [...] Nesse contexto as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com as desigualdades existentes” (Mainardes, 2018, p. 4).

Diante de tal situação, nossa escrita é a tentativa de um diálogo envolvendo a aproximação das problemáticas e esforços para o enfrentamento e desenvolvimento de políticas públicas durante a pandemia no Brasil e na Itália. Mesmo sendo países com características distintas, tiveram de reagir diante da situação de emergência buscando soluções educacionais para além das práticas presenciais. Muitos pontos desse diálogo indicam a necessidade de investir na formação e valorização de professores; desenvolver e implementar políticas públicas robustas e articuladas em infraestrutura material nas escolas, incluindo aquelas referentes às tecnologias digitais como dispositivos e banda larga; e buscar redefinir o próprio conceito de educação e tecnologia como linguagens estruturantes de processos educativos, em que estão em debate os conceitos de educação *online*, privacidade de dados, direitos digitais, soberania digital, entre outros (Pimentel, 2018; Parra et al 2018).

A aproximação também é feita através de referenciais teóricos que unem pesquisadores dos dois países envolvidos em uma investigação interinstitucional no campo da educação, através do projeto Conexão Escola-Mundo: Espaços Inovadores Para a Formação Cidadã¹ que tem trabalhado em temas como tecnologia, comunicação, direitos humanos e formação de professores. Entre as inquietações que dão origem a essa articulação internacional está o fato das tecnologias digitais, dispositivos e rede não terem causado uma mudança esperada em termos de eficiência no campo da educação, cultura e direitos humanos. Muito pelo contrário, o que se observa é um contexto de acirramento da desinformação, violência e quebra

¹ CHSSA 2016 – Chamada CNPq 22/2016 – Pesquisa e Inovação em ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.

de privacidade de dados (Recuero e Gruzd, 2019; Bovalino e Minnella, 2020; Parra et al. 2018; Silveira, 2019).

Buscamos compreender o fenômeno a partir da abordagem qualitativa, embasados em (Desin e Lincoln, 2006), uma vez que permite compreender o objeto enredado na complexidade de cada contexto estudado. Utilizamos a análise documental, buscando acompanhar o movimento por busca de alternativas no campo da educação no momento pandêmico nos dois países, desde medidas emergenciais, documentos, portarias, projetos de lei, etc. A busca de referenciais teóricos foi fundamental, inclusive para compreender as políticas públicas anteriores, que de alguma maneira reverberaram no momento pandêmico, seja de maneira positiva ou por sua inépcia.

Este artigo é situado, foi escrito durante um estágio pós-doutoral² realizado no ano de 2020 na Itália. Ele tem como objetivo trazer elementos revelados durante o momento de emergência sanitária, a fim de que possamos refletir sobre a necessidade de políticas públicas de enfrentamento que tragam alternativas para o fortalecimento dos professores e das escolas dentro de uma perspectiva de cultura digital. Pretendemos conduzir um olhar que mostre a emergência de ressignificar o conceito de educação diante dos desafios do contemporâneo, o que exige compromisso com um pensamento democrático e ético.

Panoramas dos sistemas de educação na Itália e no Brasil

Não pretendemos fazer qualquer tipo de comparação com a situação das políticas públicas da educação no Brasil e na Itália, nem aos seus sistemas que se organizam de modo específico, mas trazer aqueles elementos que as aproximam ou distanciam em termos de problemáticas e soluções para situações que vêm sendo acompanhadas de longa data e que durante o momento pandêmico passam a ser duramente evidenciados. Vários elementos presentes ou ausentes em cada país colaboram para a construção de ecossistemas peculiares que favorecem ou tornam

² Essa pesquisa foi contemplada com o Programa CAPES/Print - Edital n°001/2019 - PROPG - UFBA.

extremamente complexo o processo de planejamento e implementação de políticas públicas no campo da educação.

Deste modo, precisamos observar algumas particularidades. Entre elas, estão as diferenças econômicas da população, uma vez que o Brasil apresenta desigualdades sociais e níveis de pobreza que atingem grande parte da população; e o quantitativo da população estudantil e de profissionais da área da educação, fazendo-se necessário, neste momento, analisar as políticas públicas e a constituição das redes e sistemas educativos em cada país. Não podemos desprezar as dimensões territoriais, claramente desproporcionais entre os dois países, o que se transforma em elemento desafiador para a educação no Brasil, causando muitas dificuldades de articulação e implementação das políticas públicas, uma vez que possuímos cinco regiões com características culturais, demográficas e econômicas muito distintas em um espaço geográfico de proporções gigantescas. Devemos ainda acrescentar a crise política internacional, provocada por movimentos neoconservadores e de extrema direita que investem contra as conquistas democráticas. No Brasil, essa situação foi agravada a partir de 2015 com início de uma crise política e as consequentes ações de desmantelamento em todos os setores, principalmente os relativos às políticas sociais.

Dessa maneira, trazemos alguns dados que nos proporcionam ter uma visão geral da educação em cada país. Iniciamos com a Itália, que no ano de 2020, período da construção desse estudo, apresentava na plataforma do *Ministero dell'Istruzione*, dados relativos a 2018, e indicava um total de 8.636 estabelecimentos públicos de educação, que atendiam a 8.326.413 alunos com faixa etária correspondente à educação básica no Brasil. A taxa de analfabetismo é quase zero, uma vez que 99,8% da população é alfabetizada e a taxa de analfabetismo funcional é de 28%. Entretanto, é uma das taxas mais altas entre os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), onde aparece entre os primeiros países com a maior incidência de adultos com dificuldades de compreender informações básicas (analfabetos funcionais).

De acordo com o *Istituto Nazionale di Statistica* (ISTAT), em 2019 27,6% dos italianos entre 30 e 34 anos tinham diploma (33,8% mulheres e 21,6% homens),

enquanto a média europeia é de mais de 41%. O último número não muito reconfortante do relatório ISTAT diz respeito ao número de crianças que abandonam a escola antes de se formarem no ensino médio: são 14,5% (na Europa a evasão média é de 10,6%). O abandono não é uniforme na Itália: no sul é de 17,3% e nas ilhas 22,3%. Apresenta ainda uma diferença de gênero, na qual os meninos apresentam uma taxa mais elevada de abandono do que as meninas, porém o percentual mais elevado está entre as crianças estrangeiras com 37% de evasão (ISTAT).

Quanto aos professores que representam a educação básica da rede pública italiana, 886.175 segundo dados do Ministério da Educação, a maioria é constituída de profissionais em regime de tempo indeterminado, ou seja, são concursados, sendo que desse total apenas 163.675 são contratados. Por outro lado é uma população de professores que está envelhecendo - a mais velha na Europa – onde 608.036 estão entre os 45 e 54 anos ou mais. Realidade presente não apenas na Itália, mas em toda a União Europeia (UE), uma vez que somente 1/3 dos professores possuem menos de 40 anos, segundo dados (EACEA, 2015). Assim, há um movimento de reformulação das políticas públicas no conjunto dos países membros, como apresenta o documento (EACEA, 2015) e recentemente na Resolução do Conselho da UE (2021/C 66/01), de 26 de fevereiro de 2021, que demonstram o interesse na construção de normativas e ações para garantir que existam profissionais que possam assumir os postos vagos em decorrência das aposentadorias. Algumas das principais preocupações referem-se aos contratos de trabalho que melhor estructurem a carreira, que hoje variam de país para país na UE, provocando diferenças em termos de progressões, incentivos salariais, jornadas de trabalho, tempo de aposentadoria, etc. Portanto, toda a mobilização nesse campo de lutas do professorado pretende melhorar a formação e seleção desses profissionais, investir na formação ao longo da vida e tornar as carreiras mais atrativas.

Um dos principais problemas que envolve a carreira do magistério na Itália é estrutural, e diz respeito aos meios de contratação, o que implica diretamente na profissionalização docente. A razão é que os concursos para selecionar professores em algumas regiões ou para algumas disciplinas de ensino escolar se esgotaram e

determina a impossibilidade de atribuição da vaga em algumas áreas da Itália. Na impossibilidade de atribuição destes cargos permanentes aos profissionais concursados, enquanto se aguarda o novo concurso, as vagas são sistematicamente ocupadas pelos suplentes anuais, com professores que ocupam cargos todos os anos até 31 de agosto nas escolas onde existe falta de professores efetivos. Os contratos temporários, no entanto, são realizados sistematicamente uma vez iniciado o ano letivo, com relativa inconveniência para as escolas, que são obrigadas a preencher as lacunas somente no início do ano letivo. Podemos observar três situações: os suplentes anuais “*organico di diritto*” dizem respeito aos cargos do magistério vagos, oriundos da falta de interesse do pessoal concursado em assumir postos em locais precários ou desfavoráveis, como em zonas sísmicas ou que não sejam do seu interesse e que expiram no final do ano letivo; os substitutos temporários “*organico di fatto*” têm seus contratos até o fim da atividade docente, ou seja, 30 de junho, cobrindo vagas que ficam disponíveis por motivos diversos como aumento inesperado de turmas ou da população escolar; e há um terceiro tipo de substituição temporária, que ocorre por qualquer outra necessidade e com fim de contrato assim que encerrar a necessidade lavorativa.

Em setembro de 2020, o Ministério da Educação italiano anunciou que existiam em torno de 130 mil contratos a serem feitos com substitutos, ou seja, destinados a cargos temporários, dos quais 110 mil já haviam sido contratados (restando ainda 20 mil, a serem ocupados). Essa situação mostra, em parte, a precarização do trabalho em que muitos professores na Itália estão submetidos, principalmente à instabilidade, falta de plano de carreira e formação. Esse último aspecto atinge tanto o professor que irá migrar de escola em escola, ou mesmo, ficar sem trabalho, como também prejudica as atividades de planejamento da própria escola, que tem seus projetos interrompidos, ou necessita continuamente fazer a formação do seu corpo docente.

Ao olharmos para o Brasil, no mesmo período, o número de escolas públicas da educação básica chegava a aproximadamente 138.420, com 50.783,650 alunos matriculados em 2020, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), que eram atendidos por 1.803.961 de docentes (Carvalho, 2018). Verificamos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílios (PNAD) que o país possuía, nesse período, 11 milhões de analfabetos, com agravantes marcados por desigualdades raciais, pois enquanto 9,5% dos brancos não sabiam ler ou escrever, entre os pretos e pardos, esse percentual era cerca de três vezes maior (27,1%) evidenciando mais uma vez a sobreposição das desigualdades. Os analfabetos funcionais chegavam a 38 milhões de pessoas, entre jovens e adultos de 15 a 64 anos, segundo Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF 2018).

Quanto aos planos de carreira do magistério, também observamos instabilidade no Brasil. A maioria dos professores da educação básica são concursados e, apesar de terem garantias trabalhistas asseguradas, têm sofrido muitos ataques que necessitam de vigilância e luta políticas constantes para sua manutenção. No entanto, ainda há uma categoria em pior situação, aquela dos professores com contratos temporários e terceirizados, que exercem sua atuação sob precárias condições, uma vez que não possuem vínculo permanente, estão desprovidos das mesmas garantias asseguradas aos concursados. Ou seja, assumem as mesmas responsabilidades, mas não são contemplados com um plano de carreira estruturado, que assegure progressão, melhorias salariais, aposentadoria e estabilidade profissional. Os contratos temporários são uma alternativa para suprir necessidades emergenciais, no caso, por exemplo, de uma licença maternidade, licença saúde ou de outra natureza. Todavia, ocorre desse modelo ser prolongado indefinidamente, postergando a realização de concursos ou posse de professores efetivos, o que aumenta a precariedade do trabalho docente.

Outro elemento que segue a tendência internacional é o do envelhecimento da categoria. Apesar dos professores ainda serem mais jovens, com média de idade de 40 anos em todas as etapas da educação básica, as pesquisas indicam que dentro de 15 anos, cerca de 40% estarão em condições de solicitar aposentadoria (Carvalho, 2018).

Diante dos dados apresentados, que envolvem questões complexas de ordem territoriais, culturais, linguísticas e demográficas, Brasil e Itália apresentam contextos e problemáticas, em termos de políticas públicas no campo da educação, que ora se aproximam, ora se afastam, como veremos a seguir.

Políticas públicas de acesso e cultura digital: o direito humano à comunicação

Muitas são as discussões e publicações acerca da cultura contemporânea, na qual as características do digital transbordam em todos os seus sentidos, transformando aspectos da vida social, econômica, política, cultural e educacional (Latour, 2012; Lemos, 2008a, 2008b; Santaella, 2013). Dos meios e técnicas anteriormente produzidos e aprimorados sob a perspectiva analógica, passamos a conviver com as potencialidades do digital, que têm a característica de oferecer possibilidades de reconfiguração de todos os meios de comunicação anteriores. Podemos perceber que uma vez produzida ou inserida nos meios digitais, a comunicação torna-se global, o que faz da rede um importante instrumento de poder, como diz Castells já no início do que ele define como uma *network society*.

A Internet encerra um potencial extraordinário para a expressão dos direitos dos cidadãos e a comunicação de valores humanos. Certamente não pode substituir a mudança social ou a reforma política. Contudo, ao nivelar relativamente o terreno da manipulação simbólica, e ao ampliar as fontes de comunicação, contribui de fato para a democratização. A Internet põe as pessoas em contato numa ágora pública, para expressar suas inquietações e partilhar suas esperanças. É por isso que o controle dessa ágora pública pelo povo talvez seja a questão política mais fundamental suscitada pelo seu desenvolvimento (Castells, 2003, p. 168).

Logo, o direito à comunicação no contemporâneo tornou-se um importante elemento de democracia, cidadania e direitos humanos. O direito à informação é reconhecido como um direito humano fundamental desde 1948, expresso no Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo 19 - Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Seguindo esse escopo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) vem trabalhando desde a década de 70 do século

passado para expandir o conceito de direito à informação e livre expressão, que não deixam de ser importantes, mas não suficientes. O resultado desse empenho, dedicado à construção de um conceito que fugisse a uma perspectiva de instrumentalidade, resultou na declaração do direito à comunicação como direito fundamental. O que para Vannuchi possui um grande significado uma vez que entende “o direito à informação também como a liberdade que toda pessoa tem de produzir informação e ser ouvida, e não somente de consumir informação produzida por outro” (2018, p. 170). Preceito esse que defendemos dentro de uma perspectiva hacker de construção de cultura, conhecimento e saberes. Nesse aspecto concordamos com Bonilla e Pretto quando dizem que “Um hacker tem participação ativa no seu grupo social, sendo um verdadeiro ativista. Ele produz conteúdos, coloca-os quase de forma instantânea na rede para que possam ser testados e aperfeiçoados por todos” (2015, p. 33). Para nós o conceito de hacker perpassa todas as áreas do conhecimento e da vida, nas quais as pessoas têm paixão pelo que fazem e compartilham o que produzem (Pireddu, 2014). Em um contexto de constantes ataques à democracia e à educação como bem comum, nunca foi tão necessário a presença de professores e cidadãos engajados, atuantes e ativistas.

Para positivar, entretanto, esse direito necessitamos de um longo caminho, e um deles é a democratização do acesso aos meios. Durante o momento pandêmico, as desigualdades manifestaram-se de maneira profunda e violenta ao apresentar condições extremas para o acesso ao conhecimento, aulas *online*, conectividade e dispositivos. Se estamos falando em democratizar a comunicação, na qual os protagonistas possam ser além de consumidores, produtores de conteúdos, em um contexto em que os meios de comunicação foram reconfigurados pelo digital, precisamos falar do direito à rede internet. No Brasil as políticas públicas mais evidentes criadas para tentar democratizar o acesso à rede internet configuraram-se no Brasil Conectado: Programa Nacional de Banda Larga (PNBL) e no Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE).

O PNBL tinha como objetivo buscar a inclusão social através da inclusão digital, entendendo que essa era uma questão de cidadania, um direito pelo qual se alcançam todos os outros direitos. Nessa esteira, dois programas deveriam suprir as escolas:

para o atendimento das escolas urbanas foi criado o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), e para as escolas rurais o Programa Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC).

O PBLE deveria ter feito a cobertura de 100% das escolas até 2010, com um acordo que acabaria em 2025. Em 2020 a meta não havia sido alcançada nem havia qualquer perspectiva do que seria feito após essa data. O GESAC, por sua vez, tinha como objetivo levar conectividade de banda larga terrestre ou via satélite, chegando às comunidades mais remotas, de difícil acesso ou de vulnerabilidade social, estando contempladas também as escolas e polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Dados do Ministério das Comunicações (2020) indicavam que não houve investimento na implementação dessa política, mantendo a situação estagnada por quase uma década.

Dados do Cetic.br (2019) indicavam que havia aproximadamente 134 milhões de usuários de internet no Brasil, o que correspondia a 74% da população, ou seja, uma entre quatro pessoas não possuía acesso. A banda larga chegava a 71% dos lares brasileiros, entretanto apenas 61% recebia banda larga fixa. Entre os motivos declarados pela falta de internet nas residências estava: os moradores não têm necessidade 47%; falta de interesse dos moradores 53%; a internet é muito cara 59%; não sabem usar internet 49%; falta de disponibilidade de internet na região do domicílio 25%, entre outros. Em um contexto de conexão, onde o acesso a serviços e inclusive a alguns direitos depende da conectividade, as justificativas refletem um contexto de alargamento de injustiças sociais e, portanto, necessidade urgente de enfrentamento através de políticas públicas de acesso e formação.

O celular era e continua sendo atualmente o dispositivo mais usado para acessar a rede, chegando a 99% em relação a outros meios; e 58% da população acessa a internet somente pelo celular. Esse indicador torna-se preocupante uma vez que as operadoras oferecem pacotes de dados com zero *rating*, o que pode significar, além das limitações de franquia, a quebra da neutralidade da rede. Quando olhamos para os dados referentes a jovens e crianças, percebemos que 89% acessavam a internet e que 95% delas acessavam pelo celular, um indicador que também não é animador, uma vez que grande parte das crianças das classes D e E tiveram de

acessar e realizar as tarefas escolares a partir de um dispositivo que oferece condições limitadas em termos operacionais, além de ter de dividir, muitas vezes, o mesmo aparelho com outros membros da família. A casa tem sido o local que representa maior índice como ponto de acesso das crianças 92%, e a escola apenas 32%. Aqui também precisamos estar atentos ao papel que as escolas vêm desenvolvendo na construção da cultura digital, onde o acesso aos dispositivos e, principalmente, à rede tem sido limitado.

Na Itália, a plataforma I.Stat trazia dados relativos a 2019 sobre o acesso das famílias à internet. Verificamos que 76,1% delas possuíam acesso à internet em suas casas, e nas quais habitavam menores de idade esse índice era de 96,3%, o que é muito significativo. Em seguida, vamos apresentar os dados relativos a esse estrato, das famílias com menores de idade, uma vez que são o grupo que necessitou acessar educação através da rede e dispositivos. Ao verificarmos os dados que indicam o acesso à banda larga, encontramos 72,8% com conexão à banda larga fixa e 40,3% que dependem da banda larga móvel, um dado expressivo e que mostra as diferenças de acesso, justamente para aquelas famílias com menores de idade que necessitaram acessar a educação de maneira remota no período pandêmico.

Quando olhamos os motivos pelos quais não possuem internet, os dados indicam de maneira direta ou indireta, que nem todos possuem acesso ou estão aptos a usufruírem dos potenciais do digital. A resposta para 20,3% das famílias é de que não possuem conexão em suas residências, porque acessam em outros locais; a internet não é útil ou não é interessante para 10,9%; as que justificam dizendo que o custo dos dispositivos para acessar a rede é muito alto representam 34,9%; o alto custo do serviço é indicado por 37,8%; outro argumento que chama atenção é o de que ninguém na família sabe usar internet 14,6%; e por fim o motivo de conexão disponível, onde 2,7% disseram que não possuem disponibilidade de conexão no local onde moram. Aqui podemos observar que há também na Itália problemas que dizem respeito às diferenças de acesso e condições de uso em relação aos dispositivos e à rede, o que contribui para outras desigualdades, apesar de ser proporcionalmente muito menor que os dados contingenciais apresentados pelo Brasil. Entretanto, não passam despercebidos e causam preocupações aos teóricos da área. Como

evidencia Marco Pedroni (2020) que apresenta em seu estudo as várias facetas da crise epidemiológica nesse campo. O referido autor cita Francesca Melandri que diz que:

A classe social [...] fará a diferença. Estar recluso dentro de uma casa com um lindo jardim ou em casas populares superlotadas, não será a mesma coisa. Nem poder continuar a trabalhar de casa ou ver desaparecer o próprio trabalho. O barco no qual navegaremos para derrotar a epidemia não é nem será o mesmo para todos: nem nunca foi (Melandri 2020 apud Pedroni, 2020, p.32 - tradução nossa).

Na Itália, há vários anos, esforços têm sido feitos para intervir na disseminação do acesso à internet de banda larga, e a pandemia deu um impulso maior a uma série de intervenções que ao longo do tempo mostraram-se pouco incisivas. A maioria das escolas arca, em média, com uma despesa de até 3.000 euros por ano com conectividade (aos que devem ser adicionados os custos com a gestão, manutenção e atualização de uma rede Wi-Fi interna ou com cabeamento que atinja todas as salas de aula e atenda todas as necessidades da escola). Desde o início da emergência pandêmica, o governo italiano introduziu uma série de ações destinadas a preencher as lacunas no acesso à rede, como os Decretos *Piano Scuola e Piano Famiglia* e os que destinam parte dos recursos do Plano Nacional de Escolas Digitais para garantir a conectividade de acesso ao ensino digital atendendo alunos de famílias com menor renda, através do chamado *Piano Voucher*. Este plano - promovido pelo Ministério do Desenvolvimento Econômico, através do Decreto de 7 de agosto de 2020, aprovado pela Comissão de Banda Ultra Larga (CoBUL) e coordenado pelo Ministério da Inovação Tecnológica e Digitalização - previa oferecer às famílias com menor renda, uma contribuição máxima de 500 euros, sob a forma de desconto, no preço de venda das taxas de ligação da rede fixa à internet de banda ultralarga (por um período de até doze meses, incluindo ativação e encargos do dispositivo para conectividade como *tablet* ou computador pessoal). Para o Ministério da Educação Italiano, esta era considerada uma medida de impacto positivo no acesso à educação digital integrada, atendendo às famílias nas quais existam estudantes, que poderiam receber o benefício conjunto ao dispositivo e conectividade adequados, por pelo menos um ano. A medida, segundo o Ministério da Educação, previa atingir mais de 400.000 famílias.

No Plano de Recuperação e Resiliência apresentado pelo governo italiano no final de abril 2021, em resposta à iniciativa proposta pela Comissão Europeia e aprovada pelo Conselho Europeu - conhecido como *Next Generation* EU (NGEU) - surgem objetivos estratégicos de médio e longo prazo para redes ultrarrápidas (banda ultralarga e 5G). Em particular, os recursos foram alocados para: trazer conectividade para 1 Gbps (plano "Itália a 1 Giga") para aproximadamente 8,5 milhões de residências, empresas e organizações nas áreas cinzas e pretas de *Next Generation* Access (introduzida pela Comissão Europeia em 2013, a divisão entre "áreas brancas", "áreas cinzentas" e "áreas negras" visa distinguir, com base nos investimentos previstos, as áreas em que os operadores de telecomunicações iriam intervir até o final de 2022); e concluir o plano "Escola Conectada", para garantir a conexão de fibra de 1 Gbps em 9.000 estabelecimentos escolares restantes (aproximadamente 20% do total).

No Brasil, a presença das políticas de acesso à conexão e dispositivos ainda são ineficientes, e apresentam desigualdades profundas. Por esse motivo a situação pandêmica colocou em alerta os 26 estados da Federação e o Distrito Federal (DF), que suspenderam as aulas presenciais. A situação foi arrebatadora, tomando todos de surpresa em um país com graves problemas sociais e atravessando uma crise política aguda. O despreparo foi evidenciado em uma pesquisa realizada pela UNESCO (2020b) ao apresentar a situação das redes educacionais dos estados quando se instaurou a pandemia. A maioria delas não sabia o que fazer: 11 estados da Federação não tinham nenhuma alternativa para oferecer educação *online*; 4 deles responderam que estavam implementando; e 11 deles, mais o DF, apresentaram uma solução para aulas remotas, sendo que entre elas estavam alternativas com plataformas privadas. Dessa maneira, não houve uma coordenação nacional. Cada estado e rede de ensino organizou-se de maneiras possíveis, pois não estavam preparadas para a educação *online*, não tinham condições pedagógicas, infraestrutura e rede, conectividade e dispositivos. Nos estados, onde foram iniciadas práticas de aulas remotas na educação básica, essas ainda foram insuficientes, não cobrindo toda a rede, uma vez que a população mais frágil não tinha acesso à internet e dispositivos ou eram insuficientes ou inadequados. Isso demonstra a desarticulação dos sistemas

no Brasil, deflagrando uma situação insustentável de garantir o direito à educação, conforme os princípios constitucionais e democráticos.

Em meio a esse contexto de grandes desigualdades sociais, no qual o acesso à banda larga e dispositivos não chega à grande parte da população, a solução emergencial encontrada foi dada através da apresentação de um Projeto de Lei (PL 3.477/2020) que previa o acesso à internet e dispositivos a professores e alunos das escolas públicas da educação básica. O projeto recebeu veto pelo Presidente da República em 2020, que somente em junho de 2021 foi derrubado. Tratava-se de uma proposta que previa o repasse de 3,5 bilhões de reais provenientes do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST), que seriam repassados aos estados, municípios e Distrito Federal, a fim de atender professores e alunos de famílias que estivessem no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), incluindo aqueles pertencentes às escolas quilombolas e indígenas. A aquisição dos serviços e produtos deveria seguir os critérios de preços praticados em processos de compras da administração pública, sendo que metade dos recursos destinados à compra de equipamentos e metade à compra de serviços de internet.

Outro problema no panorama brasileiro são suas políticas públicas descontinuadas, geralmente decorrentes de mudanças governamentais (Pretto e Coelho, 2015; Pretto, Bonilla e Sena, 2020). A partir de 2015 temos um agravante, a profunda crise política que passou a assolar o país. Fato que reverberou diretamente no momento pandêmico, pois provocou perdas em todos os setores, inabilidade em manter e implementar as políticas públicas já existentes, desarticulação entre ministérios, desmantelamento de programas e políticas já existentes, enfraquecimento de políticas sociais, entre outros. Diante desse panorama mais abrangente, mas de dimensões políticas e estratégicas, precisamos pensar a educação em um contexto de adversidades agravado pela situação pandêmica. Nesse aspecto as políticas públicas de formação de professores também são fundamentais e necessitam ser analisadas em suas perspectivas e limites.

Formação de professores: cultura digital nas escolas

Em meio a tantos entraves que sofrem as políticas públicas mencionadas anteriormente, gostaríamos de citar um dos programas brasileiros, que apesar de seus problemas, foi um dos mais duradouros, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo). Essa política desenvolvida desde 1997, destinou-se à inserção de tecnologias nas escolas e formação de professores. Denominado inicialmente de Programa Nacional de Informática na Educação, em 2007 passou a ter atual designação e dividiu-se em dois: ProInfo Urbano e ProInfo Rural. Destinou-se originalmente a levar laboratórios de informática para dentro das escolas oferecendo computadores de mesa (*desktops*). A formação era realizada por Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que estavam a cargo das redes estaduais e municipais, e que recebendo materiais didáticos e orientações do ProInfo formavam os professores que atuavam nas escolas.

Apesar de ser uma política bem-sucedida em termos longitudinais, pois atravessou vários governos, devemos salientar que sempre possuiu um caráter muito instrumental (Bonilla e Oliveira, 2011) no que se refere à formação, uma vez que ao mudar a tecnologia, a proposta formativa voltava-se ao uso da tecnologia em si, a sua operacionalidade específica. Para Bonilla e Oliveira (2011, p. 40-41) exclui-se a perspectiva da cultura digital dos processos formativos tanto de alunos como professores “um uso voltado quase exclusivamente para o trato das disciplinas e conteúdos escolares, desconsiderando todos os processos de imersão e familiarização [...] nos ambientes e na cultura digital”. E esse é um ponto fundamental ao qual precisamos nos dedicar: a necessidade de superar processos e ambientes que concebem o digital como instrumentalidade. Defendemos a criação de ecossistemas educativos, onde a troca de saberes, construção do conhecimento e desenvolvimento da ciência estejam envolvidos de maneira reticular às tecnologias, e que essas não sejam apenas meio ou produto, mas inspiração dos processos de aprender, produzir, criar e compartilhar.

No sentido da inserção de tecnologias digitais no contexto educativo brasileiro, todos os outros projetos e programas que seguiram após o ProInfo foram temporais e desarticulados, o que não proporcionou que as suas dinâmicas fossem incorporadas aos cotidianos escolares, às didáticas dos professores e ao currículo de maneira geral.

Temos como exemplo o Programa Um Computador por Aluno (UCA), que esteve em vigência de 2007 a 2013 e que previa levar conectividade, formação de professores e dispositivos móveis às escolas públicas. Sua descontinuidade foi seguida de maneira desconexa pelo projeto *Tablets nas Escolas*, que também teve vida curta. Outros projetos prometendo revolução na educação seguiram, a exemplo do lousa digital nas escolas e *laptops* para professores. Todos eles desarticulados, inclusive com os programas citados anteriormente que previam levar banda larga nas escolas, diga-se mais uma vez, banda sempre insuficiente diante das demandas educacionais de cada unidade. Pensamos que todos esses fatores, se bem articulados, poderiam ter contribuído para o desenvolvimento de uma cultura digital que estivesse presente não apenas na didática dos professores, mas dentro das escolas e que envolvesse suas comunidades. Contudo, a partir de 2016 as políticas públicas já existentes passaram por um processo de destruição, sem vislumbres de outras propostas que as substituíssem. As consequências desse projeto desastroso, oriundo de um governo de extrema direita que chegava ao poder naquele momento, tornou-se ainda mais grave com a chegada da pandemia, pois além da desarticulação das políticas anteriores, não mostrava nenhuma alternativa para o enfrentamento da problemática instalada no campo da educação.

Na Itália, a política pública mais recente à época, estava relacionada à formação de professores e reformulação dos sistemas educacionais contemplando as agendas da UE e internacionais, o Plano Nacional Escola Digital (PNSD). Tratava-se de uma política pública estabelecida pelo governo italiano através da Lei 107/2015, e que tinha como proposta a reforma do seu sistema educacional, buscando construir estratégias e planos para inovação dos sistemas escolares na era digital. Os princípios dessa reformulação estavam alinhados com as prerrogativas internacionais e da UE para educação, que faziam referência ao desenvolvimento de práticas digitais para a promoção da cidadania e elaboração de competências para os estudantes onde os professores e dirigentes estivessem diretamente envolvidos, sendo protagonistas dos processos. Tal proposta é considerada bastante complexa para um sistema, que não difere de outros em várias partes do mundo, pois ainda não conseguiu estabelecer

uma narrativa mais unânime e propositiva entre tecnologias digitais e educação. Segundo Pireddu (2015):

Naturalmente, considerar as mídias, as novas mídias e os seus usuários segundo uma ótica de abertura e de atenção às oportunidades é difícil em um país que tarda em querer reconhecer um papel ativo e não intrinsecamente negativo quanto às mudanças sociais, culturais e tecnológicas (Pireddu, 2015. p. 45).

Tendo como pano de fundo um sistema ainda muito conservador em relação aos conceitos de educação e tecnologias digitais de acesso aos bens culturais (Pireddu, 2017), é que a Comissão de Altos Estudos da União Europeia, mais especificamente o Centro de Pesquisa Conjunto da Comissão Europeia (JRC) em conjunto com a Diretoria Geral para a Educação, Juventude, Esporte e Cultura (DGEAC), desenvolveu um quadro comum de referências para encorajar práticas de desenvolvimento de competências digitais na formação dos cidadãos. Assim surgiu: Desenvolvimento de Quadro de Competências Digitais para os Cidadãos (DigComp); Desenvolvimento de Quadro de Competências Digitais para as Instituições de Educação (DigCompOrg); Desenvolvimento de Quadro de Competências Digitais para Consumidores (DigCompConsumers); e finalmente Desenvolvimento de Quadro de Competências Digitais para Educadores (DigCompEdu). Toda essa estrutura de proposta formativa está amparada na ideia de formação ao longo da vida (*lifelong learning*), abrangendo formação para o trabalho, inclusão social e desenvolvimento pessoal, ancorados no potencial das tecnologias digitais para inovar os sistemas de educação.

É no contexto do DigCompEdu que surge a figura dos “*animatore digitale*”. Segundo Pireddu (2017) esse plano foi caracterizado com diversos problemas: em primeiro lugar uma concepção do digital como se fosse algo novo, mesmo já estando há décadas nas práticas sociais e culturais da maior parte da população; segundo, a formação iniciada em 2016 contemplava professores escolhidos pelos dirigentes escolares, entretanto esses só receberiam a formação após a dos “*animadores digitais*”, o que causou problemas, pois os dirigentes não tinham conhecimento dos objetivos do plano antes de escolher os perfis daqueles que receberiam a formação e

posteriormente definiriam a aplicação prática e teórica na escola. Fato esse que gerou muitos problemas na hora da implementação e execução do plano, carregado de muitas críticas e incompreensões. A formação foi articulada de maneira regional e com metodologias radicalmente diversas Pireddu (2017). A primeira fase de formação ficou marcada por não alcançar plenamente os objetivos do plano “os resultados obtidos foram muito diversos seja em termos de satisfação dos sujeitos envolvidos, seja em termos de modificações nas práticas didáticas organizativas das escolas⁴” (Pireddu, 2017, p. 163 - tradução nossa).

A segunda fase da formação ficou a cargo das escolas nas diversas regiões. Multiplicaram-se, entretanto, os critérios para a escolha dos professores formadores, geralmente relacionados à pontuação dos mesmos e não a uma justificativa fundamentada nos objetivos do plano. Diferenças na organização didática dos encontros formativos e nas configurações teóricas e práticas dos percursos formativos, tudo isso colaborou para o colapso da proposta. Ainda agregaram-se a esses problemas, os atrasos na formação em função de vários fatores, inclusive de parte do governo em fornecer os *Schoolkits*; a organização de uma agenda impossível de respeitar e dificuldades com a plataforma do Ministério da Educação para inserir os exemplos de boas práticas produzidas pelos educadores; ausência de monitoramento dos percursos formativos e dos resultados, levando a uma sensação de abandono das escolas e do próprio plano pelo ministério, o que desestimulou e desencorajou a continuidade de práticas dentro dos ambientes escolares e o fortalecimento de professores para o desenvolvimento de uma cultura digital dentro dos ambientes educativos.

Em dezembro de 2020 foi lançado pelo *Ministero dell'Istruzione* um ciclo de encontros intitulado “Ripensare l’educazione nel XXI secolo: incontri per riflettere, proporre, agire” (Repensar a educação do século XXI: encontros para refletir, propor e agir). A proposta dos encontros foi a realização com especialistas e pesquisadores da área para discutir educação. Os encontros de dezembro foram “*Pedagogia, didattica, educazione: fotografia di un Paese*” tratando da escola atual e seus desafios e os de janeiro “*Cura educativa*” que abordou a educação inclusiva, acolhida, resiliência e sociabilidade; e em fevereiro “*L’Educazione: in cammino verso il Futuro*”

uma proposta de discutir a educação do futuro. Uma agenda que se encaixa na necessidade de discutir a educação dentro de uma perspectiva de enfrentamento da problemática deflagrada a partir do momento emergencial, abrindo com isso as possibilidades de pensar propostas de inovação para o campo das metodologias e didáticas. A Itália demonstrou desde o início da pandemia sensibilidade em relação a uma pedagogia da acolhida, da escuta dos alunos e famílias através das redes. A preocupação inicial foi com o bem estar psicológico da população estudantil, que de maneira repentina foi afastada da escola presencial como maneira de preservar vidas. Entretanto, Colazzo e Maragilano (2021) convidam para a necessidade de refletir mais profundamente sobre a identidade da escola, repensar profundamente em termos de cultura e de didática, na perspectiva de reinventar a escola e a sociedade:

Precisamos de imaginação. Precisamos investir na construção de um imaginário (artístico, científico, técnico, humano) do qual todas as mídias, todas elas, são ao mesmo tempo espelho do tempo e veículo, tendo a possibilidade de ação, passando pelo escrutínio do debate público. É preciso investir em uma 'outra' ideia de escola, ousando ter uma ideia 'diferente' da sociedade" (Colazzo; Maragliano, 2021, p.10 - tradução nossa).

Ao observar a fala dos autores, percebemos a deflagração de um campo de disputas. Se por um lado as políticas públicas estão mais voltadas para a didática e metodologias, por outro, os intelectuais da educação tensionam as dinâmicas que envolvem a educação como campo da formação humana mais abrangente, que envolvem princípios da democracia e da cidadania.

Podemos verificar como as políticas públicas planejadas e implementadas nos dois países ainda são frágeis e não conseguem manter-se de maneira a construir uma cultura nos cotidianos educativos e nas práticas dos professores. Esse aspecto ficou muito evidente durante o momento pandêmico, quando aqueles professores que já tinham alguma formação ou já vinham exercendo algum tipo de prática envolvendo o digital e ambientes *online* em seu planejamento, não tiveram tanta dificuldade em replanejar suas atividades e integrar-se aos contextos de aprendizagem emergenciais. Experiência bem diversa para aqueles que além de terem de enfrentar o distanciamento físico e todos os temores do momento pandêmico, estavam sozinhos

em um território completamente desconhecido, aquele das práticas educativas envolvendo o digital. Mais uma vez percebemos que as políticas públicas pensadas e implementadas verticalmente são ineficientes. É necessário um esforço no sentido de implementar políticas que aproximem cada vez mais escolas e universidades, que com o apoio do governo possam criar estratégias mais implicadas que colaborem com o desenvolvimento da educação, da ciência e da cultura.

Considerações finais

Durante o momento pandêmico observamos que nos dois contextos analisados a educação foi requerida como prioridade fundamental, mas a infraestrutura e os recursos humanos para a continuidade das atividades de modo *online*, não estavam preparados de maneira suficientes para atender às demandas requeridas no momento emergencial. Por um lado observaram-se as graves diferenças sociais e econômicas e a inexistência de políticas públicas eficientes a longo prazo, e que no momento pandêmico significaram o limite ao acesso à banda e dispositivos adequados ou mesmos insuficientes para a realização de tarefas escolares. Outro ponto que se evidencia através desse estudo é que os sistemas de educação também apresentaram suas fragilidades, pois apesar de estarem desenvolvendo ao longo dos anos políticas públicas de formação que envolvem o digital, ainda não conseguiram articular políticas consistentes que consigam transformar a cultura educacional e projetá-la para uma demanda contemporânea que envolva um repensar de suas concepções e práticas. A dimensão da conexão colabora para a reflexão dos dois contextos, que sob um estado comum de emergência, fazem-nos pensar sobre a necessidade de avançar muito e rapidamente em termos conceituais, metodológicos e didáticos. A educação necessita mais do que nunca estar em sintonia com o momento contemporâneo. Decorre daí, nosso apelo à conexão da escola com o mundo, com suas problemáticas, crises, desafios, dinâmicas e movimentos, não para reproduzir modelos, mas justamente para poder confrontá-los, estabelecer rupturas e abrir campos de enfrentamento para qualquer indício que possa fragilizar nossa democracia e cidadania.

Referências

BONI, Federico. Frammenti di un discorso virale. Le cornici del coronavirus. **Mediascapes journal**, n.15, 2020. P. 03-12. Disponível em: <https://rosa.uniroma1.it/rosa03/mediascapes/article/view/16754>. Acesso em: 04 maio 2025.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. **Em Aberto**, v. 28, n. 94, p. 23-40, 2015. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/257> Acesso em: 04 maio 2025.

BONILLA, Maria Helena; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão digital: ambiguidades e m curso: BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs). **Inclusão digital**: polêmicas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2011. P.23-48.

BOVALINO, Guerino Nuccio; MINNELLA, Serena. Dalla “Violenza mitica” alla Violenza digitale. Nuove soggettività e forme di potere nella Sociologia dei nuovi media. **Mediascapes journal**, n.16, 2020. P. 172-183. Disponível em: <https://rosa.uniroma1.it/rosa03/mediascapes/article/view/17202> Acesso em: 04 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2020*: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Gesac. Disponível em: <https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/comunicacao/SETEL/gesac/gesac.html> Acesso em: 04 maio 2025.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. Perfil do professor da educação básica. *Série Documental Relatos de Pesquisa*, v.14 Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <https://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083> Acesso em: 04 maio 2025.

COMMISSIONE EUROPEA. EACEA. Eurydice, 2015. La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell’Unione europea. Disponível em: <https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/la-professione-docente-in-europa-pratiche-percezioni-e-politiche/> Acesso em: 04 maio 2025.

COLAZZO, Salvatore; MARAGLIANO, Roberto. Le culture nel digitale: diritto alla salute e alla formazione. **Nuova Secondaria**, n.7, Anno XXXVIII, marzo 2021. P.9-10.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução Maria Luiza X de Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CETIC.BR 2019. Indicadores. Disponível em: <https://cetic.br/> Acesso em: 04 maio 2025.

DESIN, Norman K.; LINCOLN; Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Traduzido por: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

INAF. Indicador de alfabetismo funcional: resultados preliminares. Instituto Paulo Montenegro. 2018. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/indicador-de-alfabetismo-funcional-inaf-brasil-2018/> Acesso em: 04 maio 2025.

ISTAT. Rapporto SDGs 2020: informazioni statistiche per l'agenda 2030 in Italia. Roma: Istituto Nazionale di Statistica, 2020. Disponível em: <https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-sdgs-2020-informazioni-statistiche-per-lagenda-2030-in-italia-3/> Acesso em: 04 maio 2025.

ITALIA. Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) (2021/C 66/01).

ITALIA. Piano Nazionale Di Ripresa E Resilienza. Next Generation Italia. Disponível em: https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR_0.pdf. Acesso em: 04 maio 2025.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social**: Uma Introdução à Teoria do Ator-Rede. Traduzido por: Gilson César Cardoso de Souza. Salvador/Bauru: Edufba/Edusc, 2012.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008a.

LEMOS, André. Mídia locativa e territórios informacionais. In: ARANTES, Priscila; SANTAELLA, Lucia (org.). **Estéticas tecnológicas**: novos modos de sentir. São Paulo: EDUC, 2008b. p. 207-230.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios de sua utilização no campo da política educacional. **Jornal Políticas Educacionais**, vol. 12, nº 16, Ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/issue/view/2492> Acesso em: 04 maio 2025.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE. Scuola, nessun boom di supplenze: numeri in linea con lo scorso anno Già oltre 110 mila le assegnazioni. 17 settembre 2020. Disponível em: <https://www.mim.gov.it/-/scuola-nessun-boom-di-supplenze-numeri-in-linea-con-lo-scorso-anno-gia-oltre-110-mila-le-assegnazioni>. Acesso em: 04 maio 2025.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU-AG.), 1948. Disponível em www.direitoshumanos.usp.br Acesso em: 04 maio 2025.

PARRA, Henrique Zoqui Martins; CRUZ, Leonardo; AMIEL, Tel; MACHADO, Jorge. Infraestruturas, Economia e Política Informacional: o Caso do Google Suite For Education. **Mediações Revista de Ciências Sociais**. Dossiê - Vigilância, controle e novas tecnologias. Londrina, v. 23, n.1, p. 63-99, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/32320> Acesso em: 04 maio 2025.

PEDRONI, Marco. Narrazioni virali. Decostruire (e ricostruire) il racconto dell'emergenza coronavirus. **Mediascapes journal**, n.15,2020. P.24-43. Disponível em: <https://rosa.uniroma1.it/rosa03/mediascapes/article/view/16765> Acesso em: 04 maio 2025.

PIMENTEL, Mariano. Princípios do desenho didático da educação online. **ReDoc - Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 2, n.3, set/dez 2018. P.33-53. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/36409> Acesso em: 04 maio 2025.

PIREDDU, Mario. **Social Learning**. Le forme comunicative dell'apprendimento. Milano: Guerini e Associati. 2014.

PIREDDU, Mario. Redes e conhecimento: as dimensões do social learning. **Em Aberto**. Brasília v. 28 n. 94 p.(41-50) jul/dez 2015.

PIREDDU, Mario. Scuola digitale o scuola viva? La logica culturale dell PNSD tra mediologia e media education. **Media Education** - Studi, recherche, buone pratiche. vol.08, nº2, 2017. P. 160 - 174.

PIREDDU, Mario. Didática online: presenza e prossimità nell'era della "nuova prossimità". **Qtimes**, Anno XII- n.3, 2020. P.05-19. Disponível em: https://www.qtimes.it/?p=file&d=202007&id=pireddu_qtimes_lug_2020.pdf Acesso em: 04 maio 2025.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19/ organizadores: Salvador: Edição do autor, 2020. Disponível em: <https://blog.ufba.br/webgec/2020/04/18/educacao-em-tempos-de-pandemia-reflexoes-sobre-as-implicacoes-do-isolamento-fisico-imposto-pela-covid-19/> Acesso em: 04 maio 2025.

PRETTO, Nelson De Luca; COELHO, Livia Andrade. As interfaces da implementação do Projeto UCA na Bahia e em Santa Catarina. In: QUARTIERO, Elisa Maria;

BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN, Monica. **Projeto UCA**: entusiasmos e desencantos de uma política pública. Salvador: EDUFBA, 2015. P. 33-69.

RECUERO, Raquel; GRUZD, Anatoliy. Cascatas de Fake News Políticas: um estudo de caso no Twitter. **Galáxia** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. São Paulo, n.41, Maio/Ag. 2019. P. 31-47 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/39035> Acesso em: 04 maio 2025.

SACCOCCIO, Antonio. *Comprendere il digitale e la rete: verso una scuola aperta. Oltre la didattica a distanza*. **Nuova Secondaria**. n. 3. XI/2020. Roma: Studium, 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Democracia e códigos invisíveis**: como os algoritmos estão modulando comportamento e escolhas políticas. São Paulo: SESC, 2019.

UNESCO. Policy Brief: *Education during COVID-19 and Beyond*. Disponível em: https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf Acesso em: 15 nov. 2020a.

UNESCO. *Situação da educação no Brasil*. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasilia> Acesso em: 15 nov. 2020b.

VANNUCHI, Camilo. O direito à comunicação e os desafios da regulação dos meios no Brasil. **Galaxia**. v. 38, 2018. P. 167–180 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/32145/25828> Acesso em: 04 maio 2025.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)