

INCLUSÃO DIGITAL COMO DIMENSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: CIDADANIA, LETRAMENTO DIGITAL E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Digital Inclusion As A Dimension Of Educational Public Policies: Citizenship, Digital Literacy And Social Participation In Basic Education

Ivonilton Santos Santana¹.

1 Doutorando em Ciências da Educação Cristã. Christian College of Educaler. E-mail: santananilton8006iss@gmail.com

Resumo

Este ensaio teórico analisa a inclusão digital como dimensão das políticas públicas educacionais e da formação cidadã na educação básica. Parte-se do entendimento de que participar da vida social contemporânea requer mais do que acesso a dispositivos e conexão: exige condições para compreender, avaliar, produzir e compartilhar informações de forma crítica, ética e segura. O objetivo é discutir as relações entre inclusão digital, cidadania, desigualdades sociais, letramento digital e direito de participação dos estudantes. O estudo adota abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, mobilizando produção científica, legislação, documentos oficiais e relatórios institucionais pertinentes ao tema. A análise indica que políticas de inclusão digital precisam articular infraestrutura, formação docente, mediação pedagógica, currículo, segurança digital e oportunidades efetivas de autoria. Também evidencia que as desigualdades digitais variam conforme território, renda, condições escolares e qualidade das experiências de uso. Conclui-se que a inclusão digital, quando vinculada à justiça educacional, amplia possibilidades de aprendizagem, comunicação, produção de conhecimento e participação responsável na cultura digital.

Palavras-chave: Educação Digital. Inclusão Digital. Cidadania Digital. Políticas Públicas Educacionais. Educação Básica.

Abstract

This theoretical essay analyzes digital inclusion as a dimension of educational public policies and citizenship education in basic education. It starts from the premise that participation in contemporary social life requires more than access to devices and connectivity: students also need conditions to understand, evaluate, produce, and share information critically, ethically, and safely. The study discusses the relationships among digital inclusion, citizenship, social inequalities, digital literacy, and students' right to participate. It adopts a qualitative, bibliographic, and documentary approach, drawing on scientific literature, legislation, official documents, and institutional reports relevant to the topic. The analysis indicates that digital inclusion policies must combine infrastructure, teacher education, pedagogical mediation, curriculum, digital safety, and meaningful opportunities for authorship. It also shows that digital inequalities vary according to territory, income, school conditions, and the quality of technology use. The study concludes that digital inclusion, when linked to educational justice, can broaden opportunities for learning, communication, knowledge production, and responsible participation in digital culture.

Keywords: Digital Education. Digital Inclusion. Digital Citizenship. Educational Public Policies. Basic Education.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as tecnologias digitais passaram a atravessar de modo mais intenso a comunicação, a aprendizagem, a participação política, a produção cultural e o acesso à informação. Na educação básica, essa presença se manifesta no cotidiano de crianças e adolescentes que convivem com telas, redes, plataformas, aplicativos e ambientes virtuais antes mesmo de chegarem à escola. Familiaridade, porém, não equivale a inclusão digital nem assegura apropriação crítica, ética e cidadã das tecnologias. O debate educacional precisa, por isso, deslocar-se do simples acesso para as condições em que esse acesso se converte em aprendizagem, autonomia e participação na cultura digital (BRASIL, 2018; SILVA; OLIVEIRA, 2022).

Sob essa perspectiva, inclusão digital deixa de significar apenas disponibilização de computadores, internet ou dispositivos móveis e passa a integrar o campo das políticas públicas educacionais. A Base Nacional Comum Curricular reconhece a cultura digital entre as competências gerais da educação básica e propõe o uso crítico, significativo, reflexivo e ético das tecnologias nas práticas sociais (BRASIL, 2018). A Política Nacional de Educação Digital ampliou esse horizonte ao organizar ações relacionadas à inclusão digital, à educação digital escolar, à capacitação e à pesquisa e desenvolvimento em tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2023a). O tema, portanto, se vincula diretamente às condições contemporâneas de efetivação do direito à educação.

No plano normativo, houve avanços importantes; no cotidiano das redes de ensino, entretanto, permanecem dificuldades para transformar diretrizes em condições concretas de aprendizagem. Instituída em 2023, a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas busca universalizar conectividade adequada ao uso pedagógico e administrativo nas escolas públicas da educação básica (BRASIL, 2023b). Conexão disponível, contudo, não resolve sozinha problemas de manutenção, atualização de equipamentos, formação docente, suporte técnico ou integração curricular. Políticas de inclusão digital precisam enfrentar essas dimensões de forma articulada para não reduzir uma questão educacional e social a uma meta estritamente técnica.

Dados nacionais recentes reforçam essa distinção entre presença de infraestrutura e qualidade de apropriação. A TIC Educação 2024 acompanha acesso, uso e apropriação das tecnologias nas escolas e permite observar avanços de conectividade ao lado de desafios relativos aos dispositivos disponíveis, às práticas pedagógicas e às condições de integração das tecnologias ao ensino e à aprendizagem (CGI.BR, 2025). Mais relevante do que perguntar apenas se uma escola está conectada é examinar quem utiliza os recursos, em quais condições, com que mediação e para quais finalidades. Desigualdade digital, nesse sentido, envolve tanto carências materiais quanto diferenças nas oportunidades de aprender, criar e participar por meio das tecnologias.

No campo da cidadania digital, a literatura reúne dimensões como direitos, responsabilidades, segurança, comunicação ética, avaliação de informações e participação social. Capuno et al. (2022) mostram

que estudantes e professores precisam desenvolver conhecimentos e condutas que sustentem uma atuação responsável em ambientes digitais. Em estudo realizado com professores do ensino elementar na Indonésia, Damanik et al. (2025) identificam oportunidades de criatividade e colaboração, mas também desafios relacionados à desinformação, ao cyberbullying, ao uso excessivo de telas e ao contato com conteúdos inadequados. Tais achados não devem ser transpostos automaticamente para o contexto brasileiro, mas ajudam a evidenciar que letramento digital envolve discernimento, ética e responsabilidade, e não apenas domínio operacional de ferramentas.

Nesse processo, a escola exerce função mediadora porque pode transformar o contato disperso com informações em experiências de aprendizagem sistematizadas e socialmente relevantes. Silva e Oliveira (2022) destacam a responsabilidade escolar de democratizar o acesso ao conhecimento e organizar criticamente a abundância informacional disponível. Para que as tecnologias contribuam de fato para esse propósito, seu uso precisa estar integrado ao planejamento pedagógico, aos objetivos de aprendizagem e à realidade dos estudantes. Formação continuada e apoio institucional tornam-se, assim, condições importantes para que docentes selecionem recursos, orientem pesquisas, problematizem conteúdos e promovam usos criativos e responsáveis (DUARTE et al., 2024; DAMANIK et al., 2025).

Uma leitura crítica da inclusão digital também exige reconhecer os limites das abordagens instrumentais. Equipamentos, por si sós, não produzem aprendizagem significativa, participação social ou redução de desigualdades. O Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (2023) recomenda que decisões sobre tecnologia educacional considerem pertinência, equidade, sustentabilidade e evidências de efetividade, evitando tanto o entusiasmo acrítico quanto a rejeição indiscriminada. Duarte et al. (2024), em revisão bibliográfica, igualmente associam os possíveis benefícios da inclusão digital à existência de infraestrutura, formação docente e suporte institucional. O desafio central consiste, portanto, em converter acesso técnico em apropriação pedagógica e cidadã.

Debates recentes sobre celulares e outros dispositivos pessoais tornaram essa questão ainda mais concreta nas escolas brasileiras. A Lei nº 15.100/2025 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 estabelecem limites e orientações para o uso desses aparelhos e para a integração curricular da educação digital e midiática (BRASIL, 2025; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2025). O marco regulatório ajuda a separar duas situações frequentemente confundidas: exposição indiscriminada a telas e uso pedagógico intencional, mediado e adequado à faixa etária. Inclusão digital, portanto, não significa ampliar o tempo de uso de dispositivos, mas assegurar condições para que estudantes acessem, interpretem, produzam e participem criticamente da cultura digital.

Diante desse quadro, o ensaio é orientado pela seguinte questão: como a inclusão digital pode ser compreendida como dimensão das políticas públicas educacionais e da formação cidadã na educação básica? A pergunta permite articular infraestrutura, desigualdade social, território, escola pública, letramento digital e participação dos estudantes sem reduzir o problema a qualquer desses elementos isoladamente. O objetivo geral consiste em analisar a inclusão digital como dimensão das políticas públicas educacionais, discutindo suas relações com cidadania, acesso às tecnologias, desigualdades sociais e direito de participação na cultura digital.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Inclusão digital como direito educacional e dimensão da cidadania contemporânea

No campo educacional, inclusão digital não se esgota na presença física de equipamentos, plataformas ou conexão à internet. O conceito envolve condições de acesso, continuidade de uso, apropriação crítica e participação qualificada na cultura digital. Para estudantes, isso significa poder buscar e avaliar informações, produzir conhecimento, comunicar-se, criar conteúdos e exercer direitos em ambientes mediados por tecnologia. A aproximação entre inclusão digital e cidadania decorre justamente desse deslocamento: participar da sociedade contemporânea pressupõe compreender e utilizar, de modo consciente, os sistemas digitais que atravessam a vida social (SILVA; OLIVEIRA, 2022; DUARTE et al., 2024).

Na escola, essa compreensão amplia a própria ideia de democratização do conhecimento. Novas formas de leitura, escrita, comunicação e participação convivem com práticas escolares tradicionais e exigem mediações que ajudem os estudantes a compreender linguagens, códigos, plataformas e relações de poder presentes no ambiente digital. A Política Nacional de Educação Digital reforça essa direção ao institucionalizar eixos voltados à inclusão e à educação digital no país (BRASIL, 2023a). Tratá-la como componente periférico do currículo reduziria, portanto, um problema que hoje interfere diretamente nas oportunidades de aprender e participar da vida social.

Reconhecer esse direito não autoriza, contudo, uma associação automática entre presença tecnológica e democratização do conhecimento. Heinsfeld e Pischetola (2019) criticam políticas que tratam a tecnologia sobretudo como artefato técnico, desconsiderando suas dimensões culturais, sociais, econômicas e políticas. Uma escola pode ampliar seu parque tecnológico e manter práticas pouco dialógicas ou usos restritos a tarefas repetitivas. Por essa razão, políticas de inclusão digital precisam articular infraestrutura, currículo, gestão, formação docente e participação da comunidade, de modo que a tecnologia se vincule a finalidades educacionais explicitamente definidas (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019).

Sob o ponto de vista da cidadania, ambientes digitais tornaram-se espaços em que circulam informações, opiniões, disputas políticas, relações de trabalho, consumo e formas de sociabilidade. Preparar estudantes para participar desses espaços implica desenvolver critérios de avaliação, consciência de direitos e responsabilidades, capacidade de expressão e compreensão dos riscos envolvidos. A escola pública assume papel particularmente relevante nesse processo porque atende grupos com condições muito distintas de acesso e de apoio fora do ambiente escolar. Nesse sentido, inclusão digital relaciona-se a equidade e justiça social, sobretudo quando as desigualdades territoriais e socioeconômicas limitam oportunidades de participação.

2.2 Cultura digital, letramento digital e cidadania digital

Cultura digital designa um conjunto de práticas sociais, linguagens, valores e formas de produzir conhecimento que se reorganizam com a presença das tecnologias digitais. No campo educacional, o conceito evita uma compreensão restrita à operação de dispositivos, uma vez que estudantes também constroem vínculos, identidades, repertórios e formas de autoria em ambientes conectados. Bonilla e Pretto (2015) chamam atenção para o descompasso que surge quando a escola reduz o computador a uma “máquina pedagógica” e desconsidera suas possibilidades de comunicação e produção de sentidos. O problema, portanto, não está apenas em usar tecnologia, mas em compreender as práticas culturais que se constituem por meio dela.

Já o letramento digital amplia a alfabetização tecnológica porque desloca o foco da operação de ferramentas para a capacidade de interpretar, avaliar, produzir e comunicar informação. Freitas (2010) situa esse debate no campo das novas práticas de leitura e escrita associadas ao computador e à internet, mostrando que a formação escolar e docente precisa considerar linguagens que atravessam o cotidiano dos estudantes. Saber acessar uma plataforma ou realizar uma busca é apenas parte do processo; também é necessário examinar fontes, reconhecer riscos, produzir conteúdos e compreender implicações éticas. O letramento digital reúne, assim, dimensões técnicas, cognitivas, comunicacionais e sociais.

Cidadania digital acrescenta a esse quadro o exercício de direitos e responsabilidades nos ambientes conectados. Capuno et al. (2022) relacionam o conceito à participação, à segurança, ao acesso, ao letramento e a comportamentos responsáveis na internet. Em termos educacionais, isso inclui aprender a identificar informações confiáveis, proteger dados pessoais, respeitar direitos de autoria, interagir com responsabilidade e compreender consequências das próprias ações. A formação para a cidadania digital não cria valores completamente distintos dos que orientam a convivência social; ela os reposiciona diante de situações específicas da comunicação em rede.

Referenciais mais recentes também aproximam competência digital de julgamento crítico e participação responsável. Damanik et al. (2025) destacam que a formação digital ultrapassa a proficiência técnica quando incorpora avaliação de informações, tomada de decisão ética e participação construtiva. O DigComp 2.2, por sua vez, organiza competência digital em conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao uso confiante, crítico e responsável das tecnologias (VUORIKARI; KLUZER; PUNIE, 2022). Cultura digital, letramento digital e cidadania digital podem, portanto, ser diferenciados sem serem separados: o primeiro descreve o contexto sociocultural; o segundo enfatiza capacidades de leitura e produção; o terceiro as relaciona ao exercício de direitos, responsabilidades e participação.

2.3 Desigualdade digital, território e escola pública

Desigualdade digital deve ser lida como parte de desigualdades sociais mais amplas. Renda, localização geográfica, infraestrutura disponível, condições familiares, formação docente e capacidade institucional das redes de ensino influenciam tanto o acesso quanto a qualidade das experiências digitais. Estudantes chegam à escola com repertórios e recursos muito diferentes: alguns dispõem de conexão estável, equipamentos próprios e apoio familiar, enquanto outros dependem da instituição escolar para utilizar tecnologias e desenvolver competências digitais. Nesse cenário, a escola pública pode reduzir distâncias, desde que receba condições materiais e pedagógicas compatíveis com essa responsabilidade.

Duarte et al. (2024) associam a inclusão digital à possibilidade de ampliar acesso a recursos educacionais e apoiar práticas pedagógicas diversificadas, mas condicionam esse potencial à infraestrutura, ao suporte institucional e à formação continuada. O ponto é relevante porque desloca a análise do número de equipamentos para as condições efetivas de uso. Conexão instável, ausência de manutenção, dispositivos desatualizados ou falta de planejamento podem limitar ou mesmo inviabilizar propostas pedagógicas. Nessas situações, a linguagem da inovação corre o risco de ocultar desigualdades que permanecem ou assumem novas formas.

Outra camada da desigualdade aparece na qualidade do uso. Estar conectado não significa, necessariamente, desenvolver competências de pesquisa, autoria, avaliação de informações ou participação cidadã. A TIC Educação 2024 é especialmente útil nesse debate porque investiga acesso, uso e apropriação das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras, incluindo práticas de professores e estudantes (CGI.BR, 2025). Os indicadores de conectividade precisam, por isso, ser lidos em conjunto com evidências sobre finalidade, frequência e condições pedagógicas de uso. A pergunta central deixa de ser apenas quantas escolas têm internet e passa a incluir o que conseguem fazer, educacionalmente, com essa infraestrutura.

Território também interfere de modo decisivo nas condições de inclusão digital. Escolas rurais, periféricas, ribeirinhas, quilombolas e indígenas podem enfrentar obstáculos específicos de conectividade, manutenção, assistência técnica e oferta de formação. Políticas uniformes tendem a ser insuficientes quando as condições de partida são profundamente desiguais. Uma abordagem orientada pela equidade precisa reconhecer que disponibilizar o mesmo recurso não produz, automaticamente, a mesma possibilidade de uso. Redes e escolas com maiores barreiras estruturais podem demandar investimentos diferenciados para alcançar condições comparáveis de participação digital.

2.4 Uso pedagógico significativo, mediação docente e políticas públicas educacionais

Uso pedagógico significativo depende de intencionalidade educativa. Nenhuma tecnologia substitui o professor, resolve isoladamente problemas estruturais da escola ou assegura aprendizagem apenas por estar disponível em sala de aula. Seu potencial emerge quando o recurso escolhido se relaciona a objetivos curriculares, planejamento, mediação docente e necessidades concretas dos estudantes. Silva e Oliveira (2022) observam que a abundância de informações pode produzir conhecimentos pouco sistematizados, cabendo à escola organizar e problematizar esse fluxo. Na cultura digital, acesso à informação tornou-se mais simples; compreensão, seleção e produção de conhecimento continuam exigindo trabalho pedagógico.

Formação docente constitui um dos eixos desse processo. Damanik et al. (2025) identificaram, em contexto indonésio, professores atuando como mediadores e modelos de conduta digital por meio de projetos, narrativas digitais e mídias interativas, ao mesmo tempo em que registraram limites relacionados à competência digital, aos materiais disponíveis e à participação familiar. A contribuição do estudo é pertinente como referência internacional, desde que considerada a diferença de contexto. Para as políticas educacionais brasileiras, a implicação central é que mediação qualificada não pode depender exclusivamente do esforço individual do professor; requer formação continuada, tempo de planejamento, infraestrutura e apoio institucional.

No Brasil, a BNCC oferece uma base curricular para esse trabalho ao incluir a cultura digital entre as competências gerais da educação básica e propor uso crítico, significativo, reflexivo e ético das tecnologias (BRASIL, 2018). A formulação curricular, contudo, não garante implementação. Sistemas e escolas precisam converter a competência prevista no documento em objetivos, práticas, formação, acompanhamento e avaliação coerentes. Sem essas condições, a educação digital pode permanecer como prescrição formal, com pouca influência sobre o que efetivamente acontece nas experiências de aprendizagem.

CrITÉRIOS educacionais devem orientar, por fim, a escolha e a intensidade de uso das tecnologias. A UNESCO (2023) adverte que recursos digitais podem ampliar acesso e apoiar a qualidade, mas também

podem aprofundar desigualdades quando são adotados sem evidências, regulação ou preparação docente. Tal alerta afasta duas posições igualmente limitadas: considerar toda inovação desejável ou rejeitar a tecnologia em bloco. Inclusão digital, numa perspectiva democrática, pressupõe subordinar ferramentas e plataformas às finalidades da educação, entre elas aprendizagem, autonomia intelectual, participação social e justiça educacional.

3. METODOLOGIA

O artigo assume a forma de ensaio teórico, com abordagem qualitativa e apoio em revisão bibliográfica e documental. Esse desenho foi escolhido porque o problema investigado exige articular produção acadêmica, legislação, documentos curriculares, relatórios institucionais e indicadores relacionados à educação digital, à cidadania e às políticas públicas. A pesquisa bibliográfica permite sistematizar contribuições já produzidas e construir uma interpretação fundamentada do objeto (GIL, 2002). Não se pretende, portanto, produzir mensuração empírica própria, mas examinar conceitos, marcos normativos e evidências secundárias relevantes para compreender a inclusão digital na educação básica.

Para compor o corpus, foram consultadas bases e repositórios de acesso livre, entre eles SciELO, Google Acadêmico, BVS, BDTD e conteúdos de acesso aberto do Portal de Periódicos CAPES, além de páginas oficiais e institucionais do Planalto, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Cetic.br/NIC.br, Inep, UNESCO e OECD. As buscas combinaram descritores em português e inglês relacionados a inclusão digital, educação digital, cidadania digital, letramento digital, desigualdade digital, tecnologias educacionais, educação básica e políticas públicas. Houve prioridade para publicações de 2019 a 2026, sem excluir textos anteriores quando desempenhavam função conceitual relevante ou documentos normativos ainda vigentes.

Foram considerados artigos científicos, livros, normas, documentos curriculares, relatórios estatísticos e publicações institucionais diretamente relacionados à interface entre inclusão digital, cidadania, escola pública, acesso tecnológico e participação social. Materiais sem autoria ou instituição responsável identificada, textos sem pertinência temática, duplicidades e conteúdos estritamente opinativos ou comerciais foram excluídos. A seleção ocorreu em três movimentos sucessivos: leitura de títulos e resumos, verificação de aderência ao problema e leitura analítica das fontes consideradas mais pertinentes. Por se tratar de ensaio teórico e não de revisão sistemática, o procedimento buscou consistência argumentativa e rastreabilidade das fontes, sem pretensão de exaustividade bibliométrica.

O corpus foi examinado por aproximação temática, identificando núcleos recorrentes capazes de organizar a discussão: inclusão digital como direito educacional; cultura, letramento e cidadania digital;

desigualdade digital e território; políticas públicas; formação docente; e uso pedagógico significativo das tecnologias. As fontes foram cotejadas segundo sua função no argumento, distinguindo marcos normativos, dados institucionais, referenciais conceituais e estudos empíricos. Esse procedimento permitiu construir uma análise coerente com a questão norteadora, sem tratar evidências produzidas em contextos distintos como se fossem diretamente equivalentes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conjunto das fontes examinadas sustenta uma primeira conclusão analítica: inclusão digital, quando situada no campo das políticas públicas educacionais, não se reduz à distribuição de equipamentos nem à expansão isolada da conectividade. Acesso é condição necessária, mas não suficiente para aprendizagem, cidadania ou participação. A BNCC insere a cultura digital na formação básica, enquanto a Política Nacional de Educação Digital institucionaliza ações que ampliam a responsabilidade do poder público sobre esse campo (BRASIL, 2018; BRASIL, 2023a). Dessa articulação emerge uma compreensão mais exigente de inclusão: infraestrutura precisa estar vinculada a currículo, formação, segurança, autoria e condições para que estudantes se apropriem criticamente das tecnologias.

Indicadores recentes ajudam a dimensionar o avanço da infraestrutura sem ocultar seus limites. Segundo o Censo Escolar, o percentual de escolas da educação básica com acesso à internet passou de 82,8% em 2021 para 94,5% em 2025 (INEP, 2026). O crescimento é expressivo, mas não informa, sozinho, estabilidade, velocidade, disponibilidade de dispositivos ou adequação da conexão ao uso pedagógico. A TIC Educação 2024 acrescenta justamente essa dimensão ao investigar como tecnologias são acessadas e apropriadas por escolas, professores e estudantes (CGI.BR, 2025). Conectividade deve, assim, ser tratada como ponto de partida; a inclusão se consolida quando há suporte técnico, planejamento e práticas pedagógicas que transformem a infraestrutura em oportunidade efetiva de aprendizagem.

Desigualdade digital, por consequência, aparece como fenômeno multidimensional. Diferenças de acesso convivem com variações de competência, finalidade de uso, capacidade de avaliar informações e condições de segurança. Forsström et al. (2025), em revisão publicada como OECD Education Working Paper, concluem que acesso à tecnologia, isoladamente, não garante ganhos educacionais e que resultados dependem de soluções pedagógicas, não apenas técnicas. A evidência ajuda a conter leituras salvacionistas da digitalização escolar. Quando ferramentas são incorporadas sem intencionalidade, formação e compromisso com a equidade, tendem a reproduzir ou ampliar distâncias já existentes entre estudantes e redes de ensino.

Letramento digital também se mostrou inseparável da formação cidadã. Capuno et al. (2022) relacionam cidadania digital a dimensões como acesso, segurança, letramento, comunicação e responsabilidade. Damanik et al. (2025), em outro contexto nacional, descrevem riscos e oportunidades associados ao uso de redes sociais, dispositivos móveis e plataformas por estudantes do ensino elementar. Lidos em conjunto e com atenção às diferenças de contexto, esses trabalhos reforçam que familiaridade tecnológica não equivale a competência crítica. Cabe à escola criar situações em que estudantes aprendam a avaliar conteúdos, proteger-se, produzir com autoria e compreender as consequências sociais e éticas de suas escolhas digitais.

Formação para a cidadania digital não precisa começar apenas nos anos finais da escolarização. Li, Valdez e Du (2025), em revisão sistemática sobre educação para cidadania digital na primeira infância, identificam experiências voltadas a segurança, privacidade, produção e consumo de mídia, direitos, responsabilidades e equilíbrio no uso de tecnologias. Vallès-Peris e Domènech (2024) acrescentam que a cidadania digital escolar deve ultrapassar o treinamento técnico e incluir debate ético-político sobre os processos de digitalização. Essas contribuições deslocam o foco do simples manuseio de dispositivos para a preparação progressiva de crianças e adolescentes para compreender, questionar e participar das dinâmicas digitais.

Mediação docente constitui outro eixo recorrente nas fontes. Professores precisam selecionar recursos, orientar pesquisas, contextualizar informações, propor produções autorais e estabelecer critérios de uso responsável. Damanik et al. (2025) descrevem estratégias como projetos e narrativas digitais, mas também registram limitações de formação e de materiais; Duarte et al. (2024) igualmente relacionam integração tecnológica a formação continuada e suporte institucional. O ponto comum entre essas contribuições é que políticas de inclusão digital não podem concentrar investimento apenas em máquinas e redes. Tempo formativo, acompanhamento pedagógico e condições de trabalho integram a própria infraestrutura necessária ao uso educacional das tecnologias.

Normas brasileiras recentes mostram, ao mesmo tempo, uma mudança de foco: promover acesso não significa liberar irrestritamente qualquer dispositivo em qualquer situação. A Política Nacional de Educação Digital e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas ampliam ações de inclusão e conectividade, enquanto a Lei nº 15.100/2025 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 estabelecem parâmetros para dispositivos pessoais e educação digital e midiática (BRASIL, 2023a; BRASIL, 2023b; BRASIL, 2025; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2025). O conjunto normativo permite compreender a regulação não como oposição à inclusão, mas como parte dela: uso pedagógico pressupõe propósito, mediação adulta, proteção e adequação à etapa de desenvolvimento.

Por fim, território modifica o modo como essas políticas chegam às escolas. Redes localizadas em áreas rurais, periféricas ou de difícil acesso, bem como escolas indígenas, quilombolas e ribeirinhas, podem enfrentar barreiras específicas de conectividade, equipamentos e assistência técnica. O próprio Censo Escolar evidencia diferenças regionais relevantes na disponibilidade de internet (INEP, 2026). Equidade, nesse contexto, não significa distribuir recursos de forma idêntica, mas reconhecer necessidades distintas e assegurar apoio proporcional às barreiras enfrentadas. A questão norteadora do ensaio pode, assim, ser respondida de forma sintética: inclusão digital integra as políticas públicas educacionais quando conecta infraestrutura, currículo, formação docente, proteção, justiça social e participação dos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste ensaio permite compreender a inclusão digital, na educação básica, como um problema simultaneamente educacional, social e político. Equipamentos e conexão são indispensáveis, mas não definem, isoladamente, a qualidade da participação na cultura digital. Letramento, mediação pedagógica, formação docente, proteção, autoria e condições de uso precisam compor o mesmo horizonte de política pública. Retomando a questão norteadora, a inclusão digital se configura como dimensão do direito à educação quando amplia possibilidades concretas de aprendizagem e participação cidadã, e não apenas a presença física de tecnologias no espaço escolar.

Desigualdades digitais permanecem visíveis tanto no acesso quanto nas oportunidades de uso qualificado. Território, infraestrutura das redes, condições socioeconômicas e capacidade institucional produzem experiências muito distintas entre escolas e estudantes. Políticas nacionais precisam, por isso, combinar diretrizes comuns com respostas sensíveis às diferenças locais. A expansão da conectividade ganha sentido educacional quando vem acompanhada de suporte técnico, planejamento, formação e acompanhamento pedagógico, sobretudo nos contextos em que a escola representa a principal oportunidade de acesso e aprendizagem digital.

Letramento e cidadania digital aparecem, nesse quadro, como componentes da formação integral. Em ambientes marcados por circulação acelerada de informações, desinformação, exposição de dados e novas formas de interação, a escola tem responsabilidade na construção de critérios, repertórios e práticas de participação. O uso pedagógico das tecnologias deve ser intencional e proporcional às finalidades educativas, evitando tanto a adesão automática a novidades quanto respostas baseadas apenas em proibição. Ferramentas digitais fazem sentido quando contribuem para aprendizagem, autoria, autonomia intelectual e convivência responsável.

Conclui-se que políticas de inclusão digital na educação básica precisam articular investimento material e desenvolvimento humano. Conectividade, equipamentos, formação docente, materiais contextualizados, proteção e práticas de autoria devem ser tratados como dimensões complementares. A escola pública ocupa posição estratégica porque pode reduzir desigualdades de acesso ao conhecimento e criar condições para que estudantes participem da cultura digital com maior criticidade e segurança. Incluir digitalmente, nessa perspectiva, significa ampliar o direito de aprender, comunicar-se, produzir conhecimento e exercer cidadania em uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias.

REFERÊNCIAS

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p499>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p499>. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023**. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11713.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14533.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/15100.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

CAPUNO, Reylan *et al.* Digital citizenship in education and its implication. **World Journal on Educational Technology: Current Issues**, v. 14, n. 2, p. 426-437, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i2.6952>. Disponível em: <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i2.6952>. Acesso em: 7 jul. 2026.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2024**. São Paulo: CGI.br, 2025. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/resumo-executivo-pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2024/>. Acesso em: 7 jul. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e

integração curricular de educação digital e midiática. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mar. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-2-de-21-de-marco-de-2025-619301726>. Acesso em: 7 jul. 2026.

DAMANIK, Prince Clinton Immanuel Christian *et al.* The role of teachers in fostering digital literacy and citizenship among elementary school students. **Takuana: Jurnal Pendidikan, Sains, dan Humaniora**, v. 4, n. 3, p. 414-421, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56113/takuana.v4i3.166>. Disponível em: <https://doi.org/10.56113/takuana.v4i3.166>. Acesso em: 7 jul. 2026.

DUARTE, José Sergio Xavier *et al.* A importância da inclusão digital na educação moderna. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 3, p. 4919-4931, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev6n3-039>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev6n3-039>. Acesso em: 7 jul. 2026.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t>. Acesso em: 7 jul. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e205167, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945205167>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XPSDrBf4TFCSNzfxW9jMWww/>. Acesso em: 7 jul. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2025: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 7 jul. 2026.

LI, Lingxi; VALDEZ, Jana Patricia M.; DU, Yingqiao. Digital citizenship education at the early childhood level: how is it implemented? A systematic review. **International Journal of Child Care and Education Policy**, v. 19, art. 13, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40723-025-00153-2>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40723-025-00153-2>. Acesso em: 7 jul. 2026.

FORSSTRÖM, Sanna; NJÅ, Morten; MUNTHE, Elaine; ÁLVAREZ-GALVÁN, José-Luis; HOULDSWORTH, Lawrence. The impact of digital technologies on students' learning: results from a literature review. *OECD Education Working Papers*, n. 335. Paris: OECD Publishing, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1787/9997e7b3-en>. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/the-impact-of-digital-technologies-on-students-learning_9997e7b3-en.html. Acesso em: 7 jul. 2026.

SILVA, Dijandira Francisca Ferreira da; OLIVEIRA, Regis Flávio Varela de. The importance of digital inclusion in the educational system. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 7, ed. 2, v. 1, p. 69-78, fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/education/importance-of-inclusion>. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education/importance-of-inclusion>. Acesso em: 7 jul. 2026.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2023: technology in education: a tool on whose terms?** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology>. Acesso em: 7 jul. 2026.

VALLÈS-PERIS, Núria; DOMÈNECH, Miquel. Digital citizenship at school: democracy, pragmatism and RRI. **Technology in Society**, v. 76, 102448, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102448>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160791X23002531>. Acesso em: 7 jul. 2026.

VUORIKARI, Riina; KLUZER, Stefano; PUNIE, Yves. **DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. DOI: <https://doi.org/10.2760/115376>. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>. Acesso em: 7 jul. 2026.