DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

NARRATIVAS DE CULTURA DIGITAL EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ANÁLISE CRÍTICA DE PLANOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (2014–2024).

DIGITAL CULTURE NARRATIVES IN EDUCATIONAL POLICIES: A CRITICAL ANALYSIS OF STATE AND MUNICIPAL EDUCATION PLANS (2014–2024).

Felipe de Lima Alves[1]
Luccas Paixão da Silva[2]

RESUMO:
O estudo analisa as narrativas de cultura digital presentes nas políticas educacionais brasileiras, observando como planos estaduais e municipais de educação entre 2014 e 2024 incorporaram discursos sobre tecnologia, inovação e inclusão digital. A cultura digital, entendida como um elemento estruturante das transformações sociais contemporâneas, passou a figurar como componente relevante para a redefinição de currículos, práticas pedagógicas e diretrizes de gestão, o que evidencia a necessidade de examinar criticamente a forma como tais documentos refletem ou tensionam essas mudanças. O objetivo geral é avaliar de que modo as narrativas de cultura digital foram construídas e incorporadas nos planos estaduais e municipais de educação no período delimitado. Os objetivos específicos consistem em identificar os principais conceitos e diretrizes associados à cultura digital; analisar as convergências e divergências entre diferentes planos em relação à integração das tecnologias na educação; e discutir os impactos potenciais dessas narrativas na formulação de políticas educacionais futuras. O problema de pesquisa é: de que forma as narrativas de cultura digital foram elaboradas e efetivamente integradas nos planos estaduais e municipais de educação entre 2014 e 2024? A metodologia adota caráter bibliográfico, com levantamento e análise crítica de referenciais teóricos e de documentos oficiais que compõem o corpus de estudo. Os resultados apontam que, embora haja avanços na incorporação da cultura digital como eixo estratégico, persistem contradições entre os discursos normativos e a materialidade das práticas educacionais, revelando lacunas na efetivação de políticas que assegurem equidade, inovação e participação social no processo educativo.

Palavras-chave: cultura digital; políticas educacionais; planos de educação; análise crítica.

ABSTRACT:
The study analyzes digital culture narratives present in Brazilian educational policies, examining how state and municipal education plans between 2014 and 2024 incorporated discourses on technology, innovation, and digital inclusion. Digital culture, understood as a structuring element of contemporary social transformations, has increasingly become a relevant component in the redefinition of curricula, pedagogical practices, and management guidelines, highlighting the need to critically examine how such documents reflect or challenge these changes. The general objective of the study is to evaluate how digital culture narratives were constructed and incorporated into state and municipal education plans within the defined period. The specific objectives are to identify the main concepts and guidelines associated with digital culture, analyze the convergences and divergences among different plans regarding the integration of technologies in education, and discuss the potential impacts of these

[1] Graduação em Educação Física – Licenciatura – Universidade CEUMA (2009–2012); Especialização em Educação Especial, Inclusiva e Libras – Faculdade Estratego (2020–2021); Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física Escolar (PROEF) – UNESP/UESPI. Lattes: https://lattes.cnpq.br/9931687869578174. E-mail: falves.lima@outlook.com.
[2] Graduação em Fisioterapia – Universidade Anhembi Morumbi (2014); Residência em Fisioterapia Perinatal com abordagem multiprofissional – Secretaria Municipal de Saúde (2016); Pós-graduação em Fisioterapia Dermato Funcional – Universidade Anhembi Morumbi (2016); Mestrado em Tecnologias Emergentes na Educação – MUST University (2025). Lattes: https://lattes.cnpq.br/9020983224432000. E-mail: drluccaspaixao@gmail.com.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

narratives on the formulation of future educational policies. The research problem is: how were digital culture narratives elaborated and effectively integrated into state and municipal education plans between 2014 and 2024? The methodology adopts a bibliographic approach, involving the survey and critical analysis of theoretical references and official documents that compose the study corpus. The results indicate that, although there have been advances in incorporating digital culture as a strategic axis, contradictions persist between normative discourses and the materiality of educational practices, revealing gaps in the implementation of policies capable of ensuring equity, innovation, and social participation in the educational process.

Keywords: digital culture; educational policies; education plans; critical analysis.

INTRODUÇÃO

A cultura digital constitui-se como uma das marcas mais expressivas da contemporaneidade, atravessando dimensões sociais, econômicas, culturais e educacionais de modo irreversível. O advento das tecnologias digitais de informação e comunicação não apenas reconfigurou a forma de acessar conteúdos, mas alterou radicalmente os modos de produzir conhecimento, de interagir socialmente e de exercer a cidadania. Nesse cenário, a escola deixa de ser entendida como espaço isolado, dotado de um saber estático, e passa a se situar no fluxo das redes digitais, enfrentando o desafio de ressignificar suas práticas diante de uma nova ecologia da aprendizagem. Hoffmann e Fagundes (2008) destacam que não se trata apenas de levar a cultura digital para dentro da escola, mas de reconhecer que a própria escola já está inserida em um contexto digitalizado, exigindo que suas propostas pedagógicas dialoguem criticamente com a multiplicidade de linguagens, mídias e formas de sociabilidade que moldam a experiência contemporânea dos sujeitos.

Essa perspectiva ganha relevância à medida que os parâmetros curriculares nacionais, estaduais e municipais assumem o digital como componente central da formação cidadã. Ao longo da última década, a incorporação da cultura digital em documentos normativos tornou-se uma exigência recorrente, reflexo da necessidade de alinhar a educação às transformações sociotécnicas em curso. Entretanto, essa incorporação é permeada por ambiguidades: se por um lado os currículos reconhecem a importância do digital para ampliar a aprendizagem, por outro muitas vezes reduzem sua presença a uma dimensão instrumental, limitada ao uso de ferramentas tecnológicas como mero suporte às práticas tradicionais. Como afirmam Coutinho e Girardello (2021), há uma tensão constante entre propostas que enxergam a cultura digital como possibilidade de democratização do conhecimento e aquelas que a subordinam a lógicas de eficiência e controle, distanciando-se de uma abordagem crítica e emancipatória.

No caso brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicita essa ambivalência ao inserir a competência digital como diretriz formativa, ao mesmo tempo em

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

que deixa lacunas no detalhamento de sua efetiva operacionalização. A leitura crítica de Machado e Amaral (2021) evidencia que, embora a BNCC apresente a cultura digital como eixo transversal do currículo, persiste a predominância de uma concepção adaptativa, que responde às pressões do mercado global, sem necessariamente assegurar uma reflexão crítica sobre os impactos sociais, políticos e culturais da digitalização. Essa contradição reflete um dilema estrutural: como garantir que a inserção da cultura digital nas políticas educacionais não se limite à reprodução de desigualdades, mas contribua para processos pedagógicos inclusivos, criativos e transformadores?

É nesse entrecruzamento que se situa o presente estudo, cuja relevância está em analisar de que modo as narrativas de cultura digital foram formuladas nos planos estaduais e municipais de educação elaborados entre 2014 e 2024. A escolha desse recorte temporal justifica-se pela consolidação de um período em que a cultura digital passou a ser mencionada de forma mais sistemática nos documentos oficiais, especialmente após a homologação da BNCC, servindo como referência para diferentes instâncias da política educacional. Nesse contexto, o problema de pesquisa que orienta a investigação pode ser formulado da seguinte forma: de que maneira as narrativas de cultura digital foram integradas aos planos estaduais e municipais de educação e quais impactos revelam para a consolidação de práticas pedagógicas críticas e inclusivas?

O objetivo geral é compreender a incorporação da cultura digital nos documentos curriculares oficiais, identificando seus limites e potencialidades. Como objetivos específicos, pretende-se identificar os conceitos e diretrizes sobre cultura digital presentes nos planos; analisar criticamente as convergências e divergências entre diferentes propostas; e discutir as implicações dessas narrativas para o desenvolvimento de políticas educacionais que articulem inovação, inclusão e justiça social. A metodologia adotará caráter bibliográfico e documental, fundamentada em revisão crítica de literatura e na análise dos planos de educação no período delimitado, de modo a articular referenciais teóricos e normativos com a materialidade dos documentos. A justificativa repousa na necessidade de compreender em que medida a cultura digital, reconhecida como dimensão fundamental da vida contemporânea, tem sido efetivamente contemplada nas políticas educacionais, fornecendo elementos para repensar práticas pedagógicas e para subsidiar a formulação de políticas públicas capazes de responder às exigências sociais e culturais do século XXI.

CULTURA DIGITAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

CULTURA DIGITAL COMO CATEGORIA ESTRUTURANTE DA CONTEMPORANEIDADE

A compreensão da cultura digital como categoria estruturante da contemporaneidade implica reconhecer que os processos sociais, políticos e educacionais passam a se organizar em torno de lógicas informacionais, redes comunicacionais e modos de sociabilidade mediados por tecnologias digitais. Não se trata apenas de constatar a presença ubíqua de dispositivos, mas de perceber que eles instauram gramáticas próprias que regulam a circulação de sentidos e a constituição de sujeitos. Santos et al. (2014) descrevem a cibercultura como um panorama comunicacional que rompe com os paradigmas modernos de difusão e centralização, instaurando novas formas de produção e recepção que transformam radicalmente as bases da vida coletiva. Ao trazer esse diagnóstico para o campo educacional, percebe-se que a escola não ocupa posição marginal nesse processo, mas é atravessada pelas mesmas forças que reconfiguram práticas de trabalho, política e cultura. Essa constatação conduz à necessidade de deslocar o olhar: não se pode mais pensar a educação apenas como instância de transmissão de conteúdos, mas como campo imerso nas lógicas digitais que estruturam a contemporaneidade.

Quando Marcolino et al. (2024) tratam da relação entre cultura digital e competências do século XXI, enfatizam que o papel da escola não pode restringir-se ao domínio instrumental de ferramentas, mas deve englobar a formação de sujeitos capazes de investigar, criar e participar em redes digitais. Essa formulação não é trivial, pois aponta que a cultura digital atua não como adendo ao currículo, mas como matriz que define as condições de possibilidade para que a aprendizagem ocorra. A competência digital é, nesse sentido, um princípio transversal que reorganiza objetivos, metodologias e formas de avaliação, convertendo-se em requisito de cidadania. Contudo, se essa compreensão não for incorporada de modo consistente, corre-se o risco de reduzir a cultura digital a indicadores superficiais, descolados de práticas efetivas. É nesse ponto que a análise de Brito e Costa (2020) se torna relevante: ao discutir cultura digital e educação, ressaltam que a presença do digital nos textos de política educacional expressa tanto desafios quanto possibilidades, revelando contradições entre os enunciados normativos que proclamam inovação e as condições materiais que limitam sua efetivação. Aqui se abre um espaço crítico importante: a categoria “cultura digital” só pode ser estruturante se for capaz de vincular discurso e prática, texto e materialidade, currículo e cotidiano escolar.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

Essa discussão é aprofundada por Pellanda et al. (2020), que situam a cultura digital no interior da complexidade contemporânea. A educação, sob essa perspectiva, precisa ser pensada em termos de ecologias de conhecimento, em que múltiplos códigos, linguagens e redes se entrecruzam, produzindo trajetórias de aprendizagem que não seguem linearidade fixa. Ao invés de percursos predeterminados, o que emerge são constelações de experiências de investigação, documentação e publicação, em que o estudante assume posição de autor e não apenas de receptor. O digital, nesse sentido, não funciona como suplemento metodológico, mas como princípio organizador de ecologias complexas de aprendizagem. Essa leitura tensiona os parâmetros curriculares, pois obriga a repensar não só o que deve ser ensinado, mas sobretudo como se organiza o processo de ensino-aprendizagem, quais verbos de ação são atribuídos a professores e alunos, e como se estabelecem critérios de validação de saberes em ambientes permeados por redes e plataformas. Tomar a cultura digital como estruturante significa, portanto, não apenas enunciá-la, mas reorganizar tempos, espaços e interações em torno de sua lógica.

Esse atravessamento pode ser observado inclusive em áreas que, historicamente, eram concebidas como distantes das tecnologias digitais. O estudo de Santos (2023) sobre a educação física mostra que práticas corporais, tradicionalmente situadas na dimensão da presença física e do corpo em movimento, passam a ser mediadas por registros digitais, análise de dados e circulação em redes. Essa inserção demonstra que a cultura digital não se limita a disciplinas tecnológicas ou linguagens, mas atravessa transversalmente todo o currículo, redefinindo objetivos formativos e metodologias. Ao mesmo tempo, evidencia que o docente precisa desenvolver novas competências de mediação, pois a tarefa já não é apenas orientar práticas corporais, mas também lidar com dispositivos de coleta, análise e publicação de informações que estruturam as experiências pedagógicas. Tal constatação reforça a tese de que a cultura digital opera como estruturante não apenas por introduzir novos conteúdos, mas por redefinir os papéis de professores e estudantes e reorganizar o espaço escolar como um todo.

A articulação entre esses aportes permite sustentar uma posição analítica: a cultura digital só pode ser considerada categoria estruturante da contemporaneidade porque reorganiza dimensões ontológicas, pedagógicas e políticas da experiência social e educativa. Santos et al. (2014) fornecem a moldura macro de transformação comunicacional, Marcolino et al. (2024) explicitam a tradução em competências escolares, Brito e Costa (2020) identificam as contradições entre discurso e implementação, Pellanda et al. (2020) inserem a questão no campo da complexidade e das ecologias de conhecimento, enquanto Santos (2023)

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

demonstra empiricamente como áreas específicas são reconfiguradas. O ponto a que chego é que não basta reconhecer a cultura digital como presença nos documentos, mas é necessário verificar se os parâmetros curriculares realmente incorporam sua lógica estruturante. Isso implica analisar se há coerência entre objetivos, tarefas, instrumentos de avaliação e condições institucionais; se há encadeamento entre discurso e prática; se as competências digitais estão articuladas a processos de investigação e autoria; e se os professores dispõem de formação e suporte para implementar tais diretrizes. A categoria só se torna efetivamente estruturante quando esses elementos convergem, produzindo mudanças reais no currículo, na prática pedagógica e na experiência discente. Caso contrário, a cultura digital permanece como enunciado vazio, incapaz de transformar as estruturas que a contemporaneidade impõe.

TRAJETÓRIAS DA CULTURA DIGITAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

As trajetórias da cultura digital nas políticas educacionais brasileiras podem ser descritas como encadeamentos normativos e programáticos que, entre 2014 e 2024, deslocam a tecnologia do estatuto de insumo para o estatuto de diretriz, ainda que com ritmos, ênfases e mediações heterogêneos. A Lei nº 13.005/2014 (PNE) inscreve formação docente para uso de tecnologias e inclusão de jovens e adultos na cultura digital como metas e estratégias, inaugurando um regime de planejamento que associa objetivos educacionais a condições de conectividade e de uso pedagógico de mídias. Esse primeiro movimento fixa a cultura digital no plano das finalidades e das obrigações de Estado, mas não define, por si, os mecanismos de acoplamento entre objetivos, tarefas didáticas e instrumentos de avaliação. A leitura de Vosgerau et al. (2016) explicita essa lacuna ao analisar a distância entre a enunciação de tecnologias no PNE e a disponibilidade de processos formativos e arranjos institucionais nas redes de ensino; daí decorre um critério: sem circuitos que liguem metas a rotinas pedagógicas e a suporte docente, a cultura digital permanece como formulação e não como prática.

O segundo movimento ocorre com a institucionalização do Programa de Inovação Educação Conectada pela Lei nº 14.180/2021, que busca articular conectividade, recursos e integração pedagógica. Alves Filho et al. (2024) examinam o programa como política que prioriza indicadores de acesso e de infraestrutura e qualificam seus efeitos sobre a escola por meio de evidências de alocação de recursos, desenho de metas e formas de acompanhamento. O exame dessa literatura permite observar convergências com o diagnóstico de Vosgerau et al. (2016): quando a política opera com ênfase em disponibilidade de meios sem acoplamento a

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

dispositivos de formação continuada, curadoria de recursos e instrumentos de avaliação, o resultado tende a permanecer no eixo da provisão. Extrai-se daí um segundo critério analítico para esta pesquisa: avaliar se a presença da cultura digital, nos documentos e nas rotinas, aparece como cadeia completa — objetivo → tarefa → evidência → avaliação → retroalimentação — ou como provisão de meios sem design pedagógico associado.

O terceiro movimento se adensa com a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), e com o Decreto nº 11.713/2023, que estabelece a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC). Nesse ponto, a cultura digital migra do estatuto transversal para o estatuto de política específica com instrumentos próprios de coordenação. A trajetória normativa sinaliza expansão de escopo: do PNE (metas gerais), ao Educação Conectada (programa com foco em conectividade), à PNED/ENEC (arquitetura com diretrizes, financiamento, governança e monitoramento). A chave analítica aqui adotada examina se a PNED e a ENEC conseguem produzir alinhamento entre quatro planos: i) finalidades curriculares (competências e objetivos de aprendizagem), ii) mediações pedagógicas (tarefas, sequências, rubricas e circulação pública de produtos), iii) suporte docente (formação, tempos institucionais, curadoria e apoio técnico), iv) infraestrutura e dados (conectividade, dispositivos, proteção de dados e monitoramento). Quando os quatro planos se apresentam de forma acoplada, a cultura digital funciona como eixo de organização; quando a arquitetura se concentra em apenas um ou dois planos, a política produz avanços setoriais sem transbordo para o currículo.

A síntese dessa trajetória permite formular o ponto desta seção: entre 2014 e 2024, a cultura digital percorre um arco que vai da fixação de metas (PNE/2014), passa pela provisão programática de meios (Lei 14.180/2021 – Educação Conectada) e alcança uma política com instrumentos de coordenação (Lei 14.533/2023 – PNED; Decreto 11.713/2023 – ENEC); contudo, a efetivação curricular requer o encadeamento meta–meio–mediação–avaliação, tal como já problematizado por Vosgerau et al. (2016) e mensurado por Alves Filho et al. (2024). Propõe-se, portanto, que a leitura crítica dos documentos estaduais e municipais, nos capítulos seguintes, utilize três operadores: a) posição da cultura digital no texto normativo (conteúdo, competência, linguagem, condição); b) presença de cadeias didáticas explícitas (objetivo, tarefa, evidência, avaliação, retroalimentação); c) descrição de governança e suporte (formação, curadoria, tempos, conectividade, dados). À luz desses operadores, PNED e ENEC funcionam como oportunidade de fechamento do ciclo aberto pelo PNE; a avaliação empírica dirá se o fechamento se realiza como organização curricular ou se permanece como arranjo de provisão.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

NARRATIVAS DE CULTURA DIGITAL EM PLANOS DE EDUCAÇÃO

CULTURA DIGITAL E SUA PRESENÇA NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

A análise da presença da cultura digital nos Planos Municipais de Educação entre 2014 e 2024 revela um percurso que conjuga enunciações normativas, traduções locais de metas nacionais e formas específicas de apropriação do discurso digital no nível municipal. O Plano Municipal de Educação de São Vicente (2015–2025) é um exemplo paradigmático, pois ao incluir no macro campo "comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica" evidencia a incorporação formal do digital como dimensão da política educacional local. A leitura desse documento mostra que a cultura digital aparece como diretriz transversal, vinculada tanto à ampliação de acesso quanto à qualificação das práticas pedagógicas, mas ainda sem detalhamento robusto dos mecanismos de avaliação e acompanhamento. Essa constatação encontra respaldo em análises comparativas como as de Kroehnert e Funchal (2018), que examinaram convergências e lacunas em planos municipais diversos e concluíram que, embora haja a inscrição do digital em metas e estratégias, persiste a dificuldade de vinculá-lo a práticas pedagógicas sistematizadas e a processos avaliativos consistentes.

A convergência entre documentos municipais e a literatura crítica é visível também em relatórios como o de monitoramento do Plano Municipal de Florianópolis (2020), que ao revisar a execução do período 2015–2020 aponta o digital como meta prevista, mas identifica avanços limitados na implementação, sobretudo no que se refere à formação docente e à criação de infraestrutura para práticas efetivas. Essa situação articula-se à leitura de Carvalho e Pires (2019), que ao refletirem sobre planejamento e cultura digital em planos municipais, mostram que o digital comparece como campo de promessa, mas a tradução em prática depende de variáveis institucionais e de investimento que extrapolam a mera presença textual. Nesse sentido, a literatura e os relatórios convergem em indicar que a inscrição formal da cultura digital nos PMEs é necessária, mas insuficiente, pois só se converte em prática quando acoplada a programas de formação, curadoria de materiais e acompanhamento pedagógico.

Os estudos comparativos reforçam esse ponto ao revelar a heterogeneidade na forma como os municípios lidam com a cultura digital. Kroehnert e Funchal (2018) evidenciam que alguns planos abordam a inclusão digital de modo transversal, vinculando-a a metas de democratização do acesso e de combate à exclusão escolar, enquanto outros a tratam de maneira restrita, reduzindo-a a aquisição de equipamentos ou conectividade. O monitoramento realizado em municípios de médio porte, como Jundiaí, confirma essa leitura ao indicar que professores muitas vezes recorrem a seus próprios dispositivos para viabilizar

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

atividades digitais, revelando que a presença textual da cultura digital no PME não garante sua materialização na rotina escolar. Essa constatação exige um olhar crítico: não basta identificar a cultura digital como meta, é necessário verificar os circuitos de suporte que a tornam prática efetiva.

Ao articular esses aportes, pode-se afirmar que a presença da cultura digital nos Planos Municipais de Educação constitui um campo tensionado por convergências e lacunas. Documentos como o de São Vicente inscrevem o digital como macrocampo, relatórios como os de Florianópolis mostram dificuldades de implementação, análises como as de Kroehnert e Funchal revelam heterogeneidade e fragilidades, enquanto reflexões de Carvalho e Pires destacam a necessidade de planejamento consistente. O ponto a que se chega é que a cultura digital nos PMEs existe como enunciação e como meta, mas sua efetividade depende da capacidade de vincular esse enunciado a políticas concretas de formação docente, de acompanhamento pedagógico e de infraestrutura. O trabalho crítico sobre esses planos deve, portanto, indagar não apenas onde a cultura digital aparece nos textos, mas em que medida ela se converte em prática institucionalizada, sob pena de permanecer como formulação sem consequência pedagógica.

DIRETRIZES, METAS E CONTRADIÇÕES NO DISCURSO SOBRE O DIGITAL

As diretrizes e metas que estruturam o discurso do digital nas políticas educacionais brasileiras entre 2014 e 2024 formam um encadeamento normativo que desloca a tecnologia de insumo para diretriz e de diretriz para critério de gestão. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) fixa formação docente para uso de tecnologias e inclusão na cultura digital como metas e estratégias; o Programa de Inovação Educação Conectada (Lei nº 14.180/2021) institui conectividade e recursos como instrumentos recorrentes; a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023) e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Decreto nº 11.713/2023) consolidam um arranjo com princípios, financiamento e monitoramento. Esse arco normativo produz um léxico comum conectividade, recursos digitais, formação, uso pedagógico, monitoramento e, com ele, um conjunto de promessas: presença de internet escolar, circulação de conteúdos em ambientes virtuais, desenvolvimento de competências digitais, avaliação orientada por dados. O ponto crítico desse arco não está na ausência de diretrizes ou metas, mas no modo como tais elementos se acoplam a procedimentos de ensino, instrumentos de avaliação e rotinas institucionais. A leitura que guia esta seção toma as leis como referência para o plano das finalidades e desloca a análise para

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

as cadeias operacionais que ligam objetivo, tarefa, evidência e retroalimentação, pois é nesse acoplamento que o discurso do digital se converte em prática curricular.

Os estudos empíricos e históricos tensionam esse encadeamento. A série TIC Educação 2019 (CGI.br/NIC.br) oferece indicadores sobre conectividade, dispositivos e usos que permitem confrontar metas de universalização com condições efetivas nas redes de ensino; os dados mostram assimetrias entre redes, regiões e localização urbano-rural, o que afeta tempos de uso, possibilidades de autoria e circulação de produtos escolares. O inventário histórico do "Banda Larga nas Escolas", reconstituído por Moura Júnior (2020), explicita trajetórias de provisão de infraestrutura e revela descontinuidades de implementação, o que ajuda a compreender a persistência de lacunas mesmo após novos marcos legais. Em escala micro, Mill e Martoni (2024) descrevem condições de trabalho docente em Jundiaí-SP e registram estratégias de compensação, como o uso de dispositivos próprios por professores para viabilizar atividades digitais; esse achado opera como indicador de que a cadeia meta–meio–mediação–avaliação nem sempre se fecha no plano escolar. O conjunto dessas evidências compõe um quadro no qual diretrizes e metas estabilizam o discurso do digital, enquanto a observação empírica revela zonas de não acoplamento entre infraestrutura, formação e design pedagógico.

A análise das metas, lidas à luz das evidências, autoriza um esquema crítico de avaliação com três operadores. O primeiro operador é posicional: identificar onde o digital comparece no texto de política como conteúdo, competência, linguagem ou condição — e verificar se essa posição se traduz em verbos de ação associados a estudantes e docentes (investigar, modelar, programar, documentar, publicar, argumentar com dados). O segundo operador é procedimental: examinar se há cadeias didáticas explícitas (objetivo → tarefa → evidência → avaliação → retroalimentação) que conectem a diretriz ao cotidiano da sala de aula; aqui, TIC Educação 2019 funciona como contraprova ao indicar limites de uso e tempos de acesso que, sem reengenharia de rotinas, impedem o cumprimento da meta. O terceiro operador é de governança: verificar se há formação continuada com tempos institucionais, curadoria de recursos digitais, apoio técnico e política de dados; nesse ponto, a história do "Banda Larga nas Escolas" (Moura Júnior, 2020) e os achados de Mill e Martoni (2024) funcionam como teste de estresse da PNED/ENEC e do Educação Conectada, pois mostram que provisão sem governança pedagógica tende a produzir uso contingente, dependente de iniciativas individuais e de recursos pessoais. A triangulação desses operadores desloca a leitura do anúncio à execução, evitando que metas funcionem como enunciados sem materialidade.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

O encadeamento entre diretrizes, metas e evidências permite chegar ao ponto desta seção: o discurso do digital nas políticas brasileiras organiza um tripé finalidades curriculares, provisão de meios, monitoramento, mas a conversão desse tripé em organização curricular depende do fechamento das cadeias que articulam objetivo, tarefa, evidência e avaliação sob condições institucionais explícitas. Quando as leis (PNE/2014; Lei 14.180/2021; Lei 14.533/2023; Decreto 11.713/2023) são lidas em conjunto com TIC Educação 2019, com a trajetória do "Banda Larga nas Escolas" e com a etnografia de condições de trabalho relatada por Mill e Martoni (2024), emerge um diagnóstico: diretrizes e metas estabilizam o léxico do digital, mas a efetivação requer governança pedagógica com formação, curadoria e tempos de uso, sem o que conectividade e dispositivos não se convertem em investigação, autoria e avaliação com circulação pública de produtos. Esse é o crivo que orientará a leitura dos capítulos seguintes: distinguir presença nominal de presença operativa, identificando onde a política fecha o ciclo meta–meio–mediação–avaliação e onde o ciclo permanece aberto.

ANÁLISE CRÍTICA DOS DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS

POSIÇÃO DA CULTURA DIGITAL NOS DOCUMENTOS ESTADUAIS

A leitura analítica dos documentos curriculares estaduais evidencia que a cultura digital é mobilizada como uma categoria de forte densidade simbólica, assumindo a função de mediar a relação entre a escola e a sociedade contemporânea. O digital comparece como um signo de atualização institucional e de alinhamento às transformações sociotécnicas mais amplas, operando como marcador de modernidade e de responsividade estatal. Essa posição discursiva não se constrói de modo neutro, mas resulta de processos de recontextualização de políticas nacionais e internacionais, nos quais conceitos como inovação, conectividade e competências digitais são traduzidos para o plano curricular estadual por meio de narrativas que buscam legitimar determinadas direções de mudança educacional, como demonstra Pereira (2022) ao analisar os contextos de influência e produção dos textos de política educacional.

No plano conceitual, o estatuto atribuído à cultura digital nos documentos estaduais é multifacetado e ambíguo. Em muitos trechos, o digital aparece como eixo transversal, destinado a atravessar componentes curriculares distintos e a orientar práticas pedagógicas de forma integrada, em consonância com a lógica da BNCC analisada por Ramos e Boll (2021). Em outros momentos, é formulado como competência geral, associada ao desenvolvimento de habilidades de investigação, comunicação e uso ético das tecnologias, o que reforça sua

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

vinculação a perfis de saída e a expectativas formativas amplas. Há ainda passagens em que o digital é tratado como linguagem, compreendida como forma contemporânea de leitura e produção de sentidos, e como condição de acesso, relacionada à conectividade, à infraestrutura e à permanência dos estudantes no sistema educacional, aspecto recorrente nos relatórios de políticas públicas examinados por Almeida, Almeida e Fernandes Junior (2018).

Apesar dessa pluralidade conceitual, a análise dos documentos indica que a cultura digital raramente alcança uma posição efetivamente estruturante do currículo. Predomina uma lógica aditiva, na qual as tecnologias são acopladas às práticas existentes sem alterar de maneira substantiva a organização do ensino, os critérios de validação do conhecimento ou as formas de avaliação. Essa constatação dialoga com os achados de Bianchi et al. (2014), que identificam a recorrência de propostas formativas centradas no domínio técnico das ferramentas, em detrimento de uma mediação pedagógica crítica capaz de reposicionar o papel do professor e do estudante. O digital, nesse sentido, funciona mais como recurso complementar do que como matriz de reorganização curricular, preservando a gramática escolar tradicional sob o verniz da inovação.

Esse deslocamento limitado revela um descompasso entre a centralidade discursiva atribuída à cultura digital e sua capacidade real de reorganizar as práticas pedagógicas. Os documentos estaduais frequentemente associam o digital à promessa de melhoria da qualidade educacional e à preparação para o mundo do trabalho, reproduzindo narrativas de determinismo tecnológico e de fetichização da tecnologia, tal como problematizado por Dias (2024) em sua análise crítica da atuação de atores empresariais nas políticas públicas educacionais. No entanto, quando observadas as condições institucionais de implementação, tornam-se visíveis lacunas de governança pedagógica, de formação docente continuada e de definição de mediações didáticas, o que limita a conversão do discurso em prática efetiva, como também aponta Pirillo (2014) ao examinar programas de educação para a mídia.

A literatura crítica contribui para tensionar essas narrativas ao evidenciar que a incorporação do digital nos documentos oficiais não ocorre apenas como resposta pedagógica, mas como parte de uma racionalidade político-administrativa mais ampla. Pereira (2022) demonstra que os textos de política educacional são atravessados por redes de influência que articulam Estado, mercado e filantropia, produzindo discursos que privilegiam eficiência, resultados e monitoramento. Essa racionalidade se expressa na forma como a cultura digital é enunciada como solução quase automática para problemas estruturais da educação, sem que se enfrentem as desigualdades materiais e simbólicas que atravessam os sistemas de ensino,

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

aspecto igualmente ressaltado por Almeida (2021) ao analisar experiências curriculares em contextos de pandemia.

A posição do digital nos documentos estaduais também se articula a dimensões menos visíveis, mas igualmente relevantes, como a cultura organizacional e a preservação da informação. Estudos sobre preservação digital e gestão documental, como os de De Sousa et al. (2023) e Souza e Aganette (2022), indicam que a ausência de políticas consistentes nesse campo fragiliza a sustentabilidade das iniciativas digitais, revelando que a cultura digital não se esgota na sala de aula, mas envolve práticas institucionais de memória, informação e governança. A análise comparativa com contextos internacionais, como o discutido por Macie, De Carvalho Madio e Grácio (2023), reforça que a transição para uma cultura informacional orientada pelo acesso exige mudanças organizacionais profundas, e não apenas a adoção de dispositivos tecnológicos.

À luz desses elementos, é possível responder parcialmente ao problema de pesquisa ao afirmar que as narrativas de cultura digital nos documentos estaduais são elaboradas por meio de um processo de tradução de diretrizes nacionais, mediado por discursos de inovação e inclusão que buscam legitimar a modernização educacional. Contudo, essa elaboração tende a operar mais no plano simbólico do que no estrutural, resultando em textos que reconhecem a centralidade do digital, mas o posicionam de forma predominantemente aditiva no currículo. Assim, a cultura digital assume o papel de promessa normativa e de marcador discursivo de contemporaneidade, sem que, na maioria dos casos, se converta em princípio organizador capaz de reconfigurar de modo consistente as práticas pedagógicas e as relações de poder no interior da escola.

ENCADEAMENTO ENTRE METAS, MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO

A análise dos documentos curriculares estaduais evidencia que, embora a cultura digital seja reiteradamente inscrita como diretriz estratégica e associada a metas amplas de inovação e qualidade educacional, raramente são explicitadas cadeias didáticas completas capazes de articular objetivos, mediações pedagógicas e processos avaliativos. Predomina uma lógica de formulação normativa centrada na enunciação de finalidades e na provisão de meios, sem que se definam, de modo consistente, os percursos pedagógicos que converteriam essas metas em experiências concretas de aprendizagem. Pereira (2022) demonstra que esse tipo de construção discursiva é recorrente nos textos de política educacional, nos quais a

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

incorporação do digital responde mais a contextos de influência e pressões externas do que a um desenho curricular orientado pela prática docente e pelas condições reais das escolas.

Nesse sentido, observa-se que o encadeamento meta → meio → mediação → evidência → avaliação permanece, na maior parte dos documentos, incompleto. As metas curriculares relacionadas à cultura digital costumam ser acompanhadas pela indicação genérica de infraestrutura tecnológica e conectividade, mas sem a definição clara das tarefas didáticas que deveriam materializar tais objetivos, nem dos critérios de evidência que permitiriam avaliar a aprendizagem produzida. Ramos e Boll (2021) apontam que, mesmo quando a BNCC é mobilizada como referência, as propostas curriculares tendem a enfatizar o alinhamento formal às competências gerais, deixando em aberto a operacionalização pedagógica dessas competências nos cotidianos escolares. O resultado é uma política que trata a provisão de meios como sinônimo de implementação, deslocando o foco do ensino para a dimensão técnica do acesso.

A ausência desse fechamento da cadeia pedagógica produz efeitos diretos sobre a consistência curricular. Sem a articulação entre metas e mediações, a cultura digital passa a ocupar um lugar frágil no currículo, funcionando como um enunciado de intenção que não se traduz em rotinas institucionais estáveis. Bianchi et al. (2014) evidenciam que, nessas condições, a formação docente tende a concentrar-se no domínio instrumental das tecnologias, sem avançar na construção de estratégias pedagógicas que integrem o digital aos processos de investigação, autoria e reflexão crítica. A fragilidade curricular, portanto, não decorre da ausência de discurso, mas da incapacidade de transformar esse discurso em práticas sistemáticas de ensino e avaliação.

Outro efeito relevante desse encadeamento incompleto é o uso contingente das tecnologias digitais. Na ausência de diretrizes claras de mediação pedagógica e de critérios avaliativos associados, o uso do digital torna-se episódico, dependente de iniciativas pontuais e desarticulado dos objetivos formativos mais amplos. Pirillo (2014) já havia indicado que programas voltados à cultura digital tendem a reforçar práticas tradicionais quando não são acompanhados de um design pedagógico consistente, limitando o potencial emancipatório da educação para a mídia. Esse uso contingente reforça a percepção de que o digital é um recurso acessório, e não um elemento estruturante da aprendizagem.

A dependência de iniciativas individuais emerge como consequência direta dessa lacuna de governança pedagógica. Estudos sobre políticas públicas e cultura digital mostram que, diante da ausência de suporte institucional efetivo, professores recorrem a recursos próprios, improvisam soluções técnicas e assumem individualmente responsabilidades que

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

deveriam ser coletivas e organizacionais. Almeida, Almeida e Fernandes Junior (2018) identificam esse deslocamento do ônus da implementação para o docente como um dos principais entraves à consolidação da cultura digital na escola, pois aprofunda desigualdades internas às redes de ensino e fragiliza a sustentabilidade das práticas. Essa dinâmica revela que a política, ao não fechar a cadeia entre metas e avaliação, transfere para o indivíduo a tarefa de dar materialidade ao que foi apenas anunciado no texto normativo.

O confronto desses achados com a literatura crítica sobre políticas educacionais reforça a interpretação de que a fragmentação do encadeamento pedagógico está associada a uma racionalidade orientada pela performatividade e pela gestão por resultados. Dias (2024) analisa como narrativas de eficiência e monitoramento, influenciadas por agendas neoliberais, tendem a privilegiar indicadores mensuráveis de acesso e infraestrutura, em detrimento da qualidade das mediações pedagógicas. Nesse contexto, a avaliação da cultura digital é frequentemente reduzida a métricas de disponibilidade técnica, o que obscurece a análise sobre o tipo de aprendizagem que está sendo efetivamente promovida.

Além disso, a ausência de articulação entre currículo e políticas de informação e memória institucional limita a consolidação do digital como prática pedagógica sustentável. Estudos sobre preservação digital e cultura organizacional, como os de De Sousa et al. (2023) e Souza e Aganette (2022), demonstram que a gestão de dados, registros e produções escolares é parte constitutiva da cultura digital, mas raramente aparece integrada aos planos pedagógicos. Macie, De Carvalho Madio e Grácio (2023) reforçam que, sem essa viragem informacional, o digital permanece restrito ao uso imediato, sem continuidade nem apropriação institucional. Essa lacuna compromete também os processos avaliativos, uma vez que as evidências de aprendizagem digital não são sistematizadas nem reconhecidas como parte do currículo.

À luz dessa análise, pode-se responder ao problema de pesquisa afirmando que as narrativas de cultura digital são integradas ao currículo de forma predominantemente nominal e não operativa. Elas se materializam como metas e discursos de modernização, mas não se consolidam como práticas curriculares estruturadas, justamente porque não fecham o encadeamento entre finalidades, mediações pedagógicas e avaliação. Como argumenta Almeida (2021), a transformação do digital em tecnologia da aprendizagem e do conhecimento exige que ele seja incorporado aos processos de autoria, investigação e avaliação, e não apenas ao repertório técnico da escola. Enquanto esse encadeamento permanecer aberto, a cultura digital continuará a ocupar um lugar periférico na prática pedagógica, apesar de sua centralidade nos textos oficiais.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

IMPLICAÇÕES DAS NARRATIVAS DIGITAIS PARA EQUIDADE E GOVERNANÇA PEDAGÓGICA

As implicações das narrativas digitais presentes nos documentos estaduais extrapolam o plano técnico e incidem diretamente sobre a configuração das desigualdades educacionais e da governança pedagógica. Ao assumir, de forma implícita ou explícita, a conectividade como condição generalizada, essas narrativas produzem efeitos de apagamento das assimetrias territoriais e sociais que estruturam o sistema educacional brasileiro. Pereira (2022) demonstra que a construção discursiva das políticas de inserção tecnológica tende a operar com escolas abstratas, descoladas das condições concretas de funcionamento das redes, o que resulta na naturalização de cenários nos quais a ausência de infraestrutura, de suporte técnico e de tempos institucionais aparece como exceção e não como regra. Essa lógica impacta diretamente a equidade, pois transforma a cultura digital em um vetor de diferenciação entre escolas capazes de operacionalizar o discurso e aquelas que permanecem restritas a usos mínimos e instrumentais.

A forma como o digital é integrado às políticas educacionais contribui, assim, para a fragilização da equidade territorial. Ramos e Boll (2021) apontam que, embora a BNCC reconheça a cultura digital como dimensão central da formação cidadã, a ausência de mecanismos claros de implementação faz com que sua materialização dependa fortemente das capacidades locais de gestão e investimento. Em contextos de maior vulnerabilidade social, essa dependência aprofunda desigualdades, pois a escola passa a operar sob condições de escassez que limitam a autoria discente e a experimentação pedagógica. O digital, nesse cenário, deixa de funcionar como linguagem de participação e passa a assumir um papel empobrecido, reduzido ao consumo de conteúdos padronizados, reforçando clivagens já existentes entre centros urbanos e periferias, entre redes estruturadas e redes precarizadas.

Outro impacto relevante dessas narrativas é o deslocamento progressivo das responsabilidades do Estado para as escolas e, sobretudo, para os professores. O discurso da autonomia, frequentemente associado à inovação e ao empreendedorismo pedagógico, encobre a fragilidade das políticas de suporte e transfere para o indivíduo a tarefa de viabilizar a integração digital. Bianchi et al. (2014) já indicavam que, na ausência de formação continuada consistente e de condições institucionais adequadas, o professor é levado a assumir funções técnicas, administrativas e pedagógicas simultaneamente, o que resulta em sobrecarga e precarização do trabalho docente. Almeida, Almeida e Fernandes Junior (2018)

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

reforçam que esse deslocamento compromete a sustentabilidade das práticas, pois transforma iniciativas coletivas em esforços isolados, dependentes de recursos pessoais e de trajetórias individuais.

As políticas que priorizam a infraestrutura em detrimento da mediação pedagógica aprofundam esse quadro. Pirillo (2014) demonstra que a simples introdução de tecnologias não altera a lógica escolar quando não há investimento na construção de sentidos pedagógicos compartilhados. O foco excessivo na aquisição de equipamentos e plataformas produz aquilo que a literatura crítica descreve como fetichização da tecnologia, na qual o artefato passa a ocupar o centro da política, enquanto os processos de ensino e aprendizagem permanecem inalterados. Dias (2024) analisa esse movimento no contexto das parcerias público-privadas, evidenciando como a governança educacional se desloca para redes que privilegiam métricas de eficiência e performance, em detrimento da reflexão pedagógica e da justiça educacional.

Esses limites tornam-se ainda mais evidentes quando se observa a ausência de políticas articuladas de formação, tempos institucionais e suporte técnico. Almeida (2021), ao analisar experiências curriculares em tempos de pandemia, mostra que a intensificação do uso do digital expôs a fragilidade das redes de apoio aos docentes e a inexistência de espaços sistemáticos de planejamento coletivo. Estudos mais recentes, como os de Dos Santos, Lima e Dos Santos (2025), indicam que, no cenário pós-pandemia, a desigualdade digital não se resume ao acesso, mas envolve competências docentes, condições de trabalho e capacidade de integração crítica das tecnologias. Sem o fechamento dessas dimensões, a cultura digital tende a reproduzir desigualdades em vez de mitigá-las.

A governança pedagógica também é afetada pela marginalização de aspectos ligados à informação, à memória e à preservação digital. Pesquisas de De Sousa et al. (2023) e Souza e Aganette (2022) evidenciam que a ausência de políticas de gestão documental e de preservação fragiliza a institucionalização das práticas digitais, dificultando a continuidade e a avaliação das experiências pedagógicas. Macie, De Carvalho Madio e Grácio (2023) ampliam essa discussão ao mostrar que a cultura informacional é condição para a transparência, o acesso e a participação, elementos centrais para uma governança educacional orientada pela equidade. Quando esses aspectos são negligenciados, o digital permanece restrito ao uso imediato e perde seu potencial de democratização do conhecimento.

À luz dos debates sobre justiça educacional, as narrativas analisadas revelam uma tensão estrutural entre eficiência e equidade. Narciso et al. (2024) argumentam que políticas orientadas exclusivamente por resultados mensuráveis tendem a invisibilizar as necessidades de grupos vulneráveis, reforçando desigualdades sob a aparência de neutralidade técnica.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

Silva (2024) complementa essa leitura ao apontar que a integração acrítica de tecnologias educacionais no ensino público pode aprofundar assimetrias quando não considera os contextos locais e as condições reais de implementação. Nesse cenário, a competência digital corre o risco de se converter em novo marcador de exclusão, em vez de instrumento de emancipação.

No que se refere à consolidação de práticas críticas e inclusivas, os impactos dessas narrativas são majoritariamente limitadores. A centralidade do controle, da padronização e da performatividade empurra a autoria discente e a mediação reflexiva para as margens do currículo. Puntoni (2017) e Silva (2016) mostram que experiências baseadas em redes colaborativas e circulação pública do conhecimento tendem a surgir como iniciativas periféricas, sustentadas por esforços locais e não por políticas estruturadas. Ainda assim, essas práticas revelam fissuras no modelo dominante e indicam que a cultura digital pode assumir um papel emancipatório quando articulada a processos participativos e a uma governança pedagógica mais democrática.

Dessa forma, os impactos das narrativas digitais nos documentos estaduais se expressam na produção de um cenário ambíguo, no qual a promessa de inovação convive com a reprodução de desigualdades e com a fragilização da governança pedagógica. Ao não assegurar o fechamento entre metas, mediações, formação e suporte institucional, as políticas analisadas limitam a efetividade do digital como instrumento de justiça educacional. Essa constatação prepara o terreno para a conclusão do artigo, ao evidenciar que a consolidação de práticas críticas e inclusivas depende menos da retórica da inovação e mais da capacidade do Estado de construir condições materiais, pedagógicas e organizacionais que deem sentido ao discurso da cultura digital.

CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo analisar criticamente as narrativas de cultura digital presentes em documentos curriculares estaduais e municipais, investigando como essas narrativas são elaboradas, integradas ao currículo e materializadas nas práticas pedagógicas, bem como seus efeitos sobre a equidade educacional e a governança pedagógica. A análise realizada permite afirmar que a cultura digital ocupa, nos textos normativos, uma posição discursivamente central, sendo reiteradamente apresentada como eixo estratégico, competência transversal e condição para a cidadania contemporânea. No entanto, essa centralidade não se converte, de modo consistente, em reorganização curricular efetiva, permanecendo, em grande parte, no plano da enunciação.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

Os resultados indicam que a integração do digital aos currículos estaduais se dá de forma predominantemente nominal e aditiva. As políticas analisadas concentram-se na fixação de metas gerais e na provisão de infraestrutura, mas raramente explicitam cadeias didáticas completas que articulem objetivos, mediações pedagógicas, produção de evidências e processos avaliativos. A ausência desse encadeamento fragiliza o lugar do digital no currículo, produzindo usos contingentes, dependentes de iniciativas individuais e desprovidos de intencionalidade pedagógica estruturada. Como consequência, o potencial do digital como linguagem de investigação, autoria e produção de conhecimento é sistematicamente limitado.

Do ponto de vista das implicações, o estudo evidencia que essas narrativas contribuem para a reprodução e, em alguns casos, para o aprofundamento das desigualdades educacionais. Ao operar com pressupostos de universalização do acesso e de determinismo tecnológico, os documentos desconsideram assimetrias territoriais, institucionais e sociais, deslocando responsabilidades do Estado para escolas e professores. A governança pedagógica, nesse contexto, tende a ser fragilizada, marcada pela priorização de indicadores de desempenho e eficiência em detrimento da justiça educacional, da formação crítica e do suporte institucional necessário à implementação das políticas.

A principal contribuição deste trabalho reside na articulação analítica entre discurso normativo, encadeamento pedagógico e efeitos sobre equidade e governança. Ao deslocar o foco da mera descrição dos documentos para a análise das consequências de suas narrativas, o estudo evidencia que a efetividade das políticas de cultura digital depende menos da retórica da inovação e mais da capacidade de fechamento do ciclo entre metas, meios, mediações e avaliação, sob condições materiais e organizacionais explícitas. Nesse sentido, o artigo responde ao problema de pesquisa ao demonstrar que as narrativas digitais, tal como formuladas, tendem a produzir uma integração curricular periférica, limitando a consolidação de práticas críticas e inclusivas.

Como encaminhamento para pesquisas futuras, sugere-se aprofundar investigações empíricas sobre como escolas e redes reinterpretam essas diretrizes no cotidiano, bem como estudos comparativos entre diferentes contextos territoriais, capazes de evidenciar variações na implementação e seus impactos sobre a aprendizagem. Também se mostra pertinente analisar, de forma mais sistemática, os efeitos das parcerias público-privadas e das políticas de dados e preservação digital sobre a governança educacional. Tais aprofundamentos podem contribuir para a construção de políticas de cultura digital que superem o plano discursivo e se afirmem como instrumentos efetivos de democratização do conhecimento e de justiça educacional.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de; FERNANDES JUNIOR, Alvaro Martins. Cultura digital na escola: um estudo a partir dos relatórios de Políticas Públicas no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 58, p. 603-623, 2018.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 52-80, 2021.

ALVES FILHO, M. A. et al. Programa de Inovação Educação Conectada: política de ampliação do capital. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10079, 2024. DOI: 10.1590/1980531410079. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cep/a/kdjMByDHBfPpKwD7ZfWRYrC/. Acesso em: 1 set. 2025.

BIANCHI, Paula et al. **Formação de professores e cultura digital:** observando caminhos curriculares através da mídia-educação. 2014.

BRASIL. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2019: resumo executivo**. São Paulo: CGI.br, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320201028tic_educacao_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas – ENEC. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11713.htm. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2021-2024/2021/lei/L14180.htm. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital – PNED. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 1 set. 2025.

BRITO, Gláucia da Silva; COSTA, Maria Luisa Furlan. Apresentação – Cultura digital e educação: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-5, 2020. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76482. Acesso em: 1 set. 2025.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

CARVALHO, C. A.; PIRES, M. Planejamento e cultura digital: reflexões a partir de planos municipais. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, Belo Horizonte. **Anais…** Belo Horizonte: [s. n.], 2019.

DE SOUSA, Antonio Gouveia et al. Aspectos da cultura organizacional e a elaboração de uma política de preservação digital: estudo de caso do Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 19, p. 1-27, 2023.

DIAS, Renata Francisco. O Todos Pela Educação e as tecnologias educacionais nas políticas públicas: uma discussão crítica. **SALA 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 6, 2024.

DOS SANTOS, Jouse Greyce Maria; LIMA, Maryedja Priscilla Santos; DOS SANTOS, Maria Pricila Miranda. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL PÓS-PANDEMIA: EVIDÊNCIAS, EQUIDADE E COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA UMA INTEGRAÇÃO CRÍTICA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 10, p. 939-954, 2025.

KROEHNERT, Luciene; FUNCHAL, Maria Eduarda. TIC nos Planos de Educação: convergências e lacunas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 120-138, 2018.

MACIE, Gildo Carlos; DE CARVALHO MADIO, Telma Campanha; GRÁCIO, José Carlos Abbud. Cultura Informacional Consentânea com a Preservação Digital de Documentos Arquivísticos: uma viragem necessária no contexto moçambicano. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 14, n. 1, p. 173-191, 2023.

MARCOLINO, E. A. P. et al. Cultura digital e competências do século XXI: o papel da escola na era da informação. **Missioneira**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 159-171, 2024. Disponível em: https://cemipa.com.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/48. Acesso em: 1 set. 2025.

MILL, Daniel; MARTONI, Juliano. Integração das tecnologias digitais na educação: desafios e condições de trabalho em escolas de Jundiaí-SP. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, 2024.

MOURA JÚNIOR, I. F. Programa "Banda Larga nas Escolas": análise crítica das políticas de inclusão digital no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 32, 2020.

MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (2015–2025)**. Florianópolis: SME, 2020.

MUNICÍPIO DE SÃO VICENTE. **Plano Municipal de Educação de São Vicente (2015–2025)**. São Vicente: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: https://saovicente.rn.gov.br/uploads/683deaaeebdc0.pdf. Acesso em: 1 set. 2025.

NARCISO, Rodi et al. Promovendo a equidade na gestão escolar: Estratégias e práticas inclusivas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 3, p. 238-251, 2024.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.83

PELLANDA, L. et al. Educação e complexidade em tempo de cultura digital. **Veredas**, São Leopoldo, v. 19, n. 35, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/veredas/article/view/52370. Acesso em: 1 set. 2025.

PEREIRA, Max Augusto Franco. **As políticas educacionais para inserção de tecnologias digitais no ensino fundamental em Aracaju:** uma análise do processo discursivo dos contextos de influências. 2022.

PIRILLO, Nádia Rubio. **Cultura digital e educação para a mídia**: análise do programa Mídias na educação. 2014.

PUNTONI, Pedro. Rede memorial: cultura digital, redes colaborativas e a digitalização dos acervos memoriais do Brasil. **Transiciones inciertas: archivos, conocimientos y transformación digital en América Latina. Berlín: Instituto Ibero-Americano de Berlín**, p. 120-152, 2017.

RAMOS, Luciana Domingues; BOLL, Cíntia Inês. As demandas da BNCC e a educação em tempos de cultura digital: análise das propostas dos espaços virtuais de aprendizagem e multimídia em uma rede municipal de educação. **Interfaces da Educação. Paranaíba. Vol. 12, n. 34 (2021), p. 165-184**, 2021.

SANTOS, Gustavo Souza et al. Cibercultura e contemporaneidade: panorama de uma sociedade da comunicação. **Aurora: Revista de Arte, Mídia e Política**, São Paulo, v. 7, n. 20, p. 83-97, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/20201. Acesso em: 1 set. 2025.

SANTOS, Rodrigo de Souza. Educação física e cultura digital: perspectivas, tensões e contribuições na formação de professores e professoras desse componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, e29068, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mov/a/c5M8FX9KGXPXKpxtmmfPGBB/. Acesso em: 1 set. 2025.

SILVA, Anahi Rocha. **SNIIC:** a plataforma digital de cultura brasileira sob a perspectiva das convergências entre o Design e a Ciência da Informação. 2016.

SILVA, Hozineide Lima da. **Tecnologias educacionais e seus impactos no ensino público:** uma revisão sistemática da literatura. 2024.

SOUZA, Luciana Gonçalves Silva; AGANETTE, Elisângela Cristina. Preservação digital: perspectivas e relações com a gestão documental e a cultura organizacional. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, 2022.

VOSGERAU, D. S. R. et al. O PNE 2014–2024 e a inserção das tecnologias educacionais na formação de professores: avanços e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 103-118, 2016. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/135. Acesso em: 1 set. 2025.

Submetido: 08 de Março de 2026
Aceito: 15 de Março de 2026
Publicado: 16 de Março de 2026

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional