



ESCOLA DE
HUMANIDADES

EDUCAÇÃO

Educação, Porto Alegre, v. 49, n. 1, p. 1-11, jan-dez. 2026
e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X

EDUCAÇÃO DIGITAL

Política Nacional de Educação Digital no Brasil: governança federativa, currículo e implementação (2021–2025)

National Digital Education Policy in Brazil: federal governance, curriculum, and implementation (2021–2025)

Política Nacional de Educación Digital en Brasil: gobernanza federal, currículo e implementación (2021–2025)

Katia Helena Serafina

Cruz Schweickardt¹

orcid.org/0000-0002-8370-960X

katiahelena@ufam.edu.br

Aline Rabelo Nicolau

Marques²

orcid.org/0009-0000-6380-7125

aline_rm1@hotmail.com

Flavia Wegrzyn

Martinez Magrinelli³

orcid.org/0000-0003-3540-4032

flavia.martinez@ufms.br

Analigia Miranda da

Silva⁴

orcid.org/0000-0002-3232-323X

analigia.miranda@ufms.br

Recebido em: 24 jun. 2026.

Aprovado em: 14 jul. 2026.

Publicado em: 10 set. 2026.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

Resumo: A implementação da Educação Digital e Midiática no Brasil constituiu, entre 2021 e 2025, uma das agendas normativas mais densas da educação básica recente, mobilizando marcos legais, arranjos institucionais e mecanismos de governança que reposicionaram essa temática como política estruturante do sistema educacional. Este artigo analisa as racionalidades políticas, os mecanismos de indução e os arranjos institucionais que orientaram a ação federal nesse processo. Adotou-se abordagem qualitativa de natureza teórico-analítica, sustentada em análise documental de marcos normativos federais, planos estaduais de educação digital, registros de assessoramento técnico junto a 23 redes estaduais e ao Distrito Federal, e documentos de monitoramento curricular, tratados simultaneamente como fontes e objetos de análise. Os resultados indicaram avanços expressivos: 20 currículos estaduais aprovados, 23 Planos de Educação Digital elaborados e mais de 300 reuniões de assessoramento documentadas, ao mesmo tempo em que evidenciaram fragilidades persistentes na formação docente e na articulação federativa com os municípios. A análise revelou que a coerência sistêmica proclamada pelos marcos normativos ainda não se traduz, na maioria das redes estaduais, em arranjos institucionais e práticas pedagógicas igualmente coerentes. Conclui-se que a consolidação da Educação Digital e Midiática como política estruturante depende da construção de uma arquitetura integrada que articule diagnóstico, oferta formativa e monitoramento de resultados, tarefa que a formulação federal, no período analisado, ainda não alcançou de forma sistemática. O artigo contribui para o campo das políticas educacionais e propõe uma agenda de investigação para os próximos ciclos desta política.

Palavras-chave: educação digital e midiática; política nacional de educação digital; governança federativa; formação docente; currículo.

Abstract: The implementation of Digital and Media Education in Brazil constituted, between 2021 and 2025, one of the densest normative agendas in recent basic education, mobilizing legal frameworks, institutional arrangements, and governance mechanisms that repositioned this theme as a structuring policy of the educational system. This article analyzes the political rationalities, induction mechanisms, and institutional arrangements that guided federal action in this process. A qualitative, theoretical-analytical approach was adopted, supported by documentary analysis of federal normative frameworks, state digital education plans, records of technical advisory work with 23 state education systems and the Federal District, and curricular monitoring documents, treated simultaneously as sources and objects of analysis. The results indicated significant advances: 20 approved state curricula, 23 Digital Education Plans developed, and more than 300 documented advisory meetings. At the same time, they revealed persistent weaknesses in teacher education and in federative coordination with

¹ Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil.

² Ministério da Educação, Brasília, DF, Brasil.

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.

⁴ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, Brasil.

municipalities. The analysis showed that the systemic coherence proclaimed by the normative frameworks has not yet been translated, in most state education systems, into equally coherent institutional arrangements and pedagogical practices. It is concluded that the consolidation of Digital and Media Education as a structuring policy depends on the construction of an integrated architecture that articulates diagnosis, training provision, and monitoring of results – a task that federal policymaking, in the period analyzed, has not yet achieved systematically. The article contributes to the field of educational policy and proposes a research agenda for the next cycles of this policy.

Keywords: digital and media education; national digital education policy; federative governance; teacher training; curriculum.

Resumen: La implementación de la Educación Digital y Mediática en Brasil constituyó, entre 2021 y 2025, una de las agendas normativas más densas de la educación básica reciente, al movilizar marcos legales, arreglos institucionales y mecanismos de gobernanza que reposicionaron esta temática como una política estructurante del sistema educativo. Este artículo analiza las racionalidades políticas, los mecanismos de inducción y los arreglos institucionales que orientaron la acción federal en este proceso. Se adoptó un enfoque cualitativo de naturaleza teórico-analítica, sustentado en el análisis documental de marcos normativos federales, planes estatales de educación digital, registros de asesoramiento técnico junto a 23 redes estatales y el Distrito Federal, y documentos de monitoreo curricular, tratados simultáneamente como fuentes y objetos de análisis. Los resultados indicaron avances significativos: 20 currículos estatales aprobados, 23 Planes de Educación Digital elaborados y más de 300 reuniones de asesoramiento documentadas. Al mismo tiempo, evidenciaron fragilidades persistentes en la formación docente y en la articulación federativa con los municipios. El análisis reveló que la coherencia sistémica proclamada por los marcos normativos aún no se traduce, en la mayoría de las redes estatales, en arreglos institucionales y prácticas pedagógicas igualmente coherentes. Se concluye que la consolidación de la Educación Digital y Mediática como política estructurante depende de la construcción de una arquitectura integrada que articule diagnóstico, oferta formativa y monitoreo de resultados, tarea que la formulación federal, en el periodo analizado, aún no ha alcanzado de manera sistemática. El artículo contribuye al campo de las políticas educativas y propone una agenda de investigación para los próximos ciclos de esta política.

Palabras clave: educación digital y mediática; política nacional de educación digital; gobernanza federativa; formación docente; currículo.

Introdução

A Educação Digital e Midiática consolidou-se, entre 2021 e 2025, como uma das agendas normativas da educação básica brasileira recente. Nesse período, um conjunto de marcos normativos reconfigurou o lugar da educação digital na

política educacional do país: a Lei nº 14.172/2021 (acesso à internet para fins educacionais), a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC) – Lei nº 14.180/2021 –, a Política Nacional de Educação Digital (PNED) – Lei nº 14.533/2023 –, a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC) – Decreto nº 11.713/2023 – e a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 expressam uma reorientação substantiva das finalidades e dos instrumentos da ação estatal para a educação básica: a educação digital deixa de figurar como pauta setorial e passa a ser concebida e operada como política estruturante.

Compreendemos que esse movimento normativo não se reduz à produção de marcos legais. Antes, constitui uma forma de disputa pelo sentido da escolarização, na qual o Estado enuncia, por meio de textos e documentos oficiais, racionalidades políticas que condicionam o que pode ser dito, pensado e implementado nas redes estaduais e municipais de educação (Ball, 1994; Mainardes, 2006). Diante disso, analisar como o Ministério da Educação formula, induz e monitora a implementação dessa agenda torna-se tarefa analítica relevante: a perspectiva da gestão federal é o lugar de enunciação onde se articulam diretrizes, instrumentos e racionalidades que atravessam e configuram o campo das políticas curriculares para a educação básica.

A partir desse entendimento, este artigo orienta-se pela seguinte questão norteadora: quais racionalidades políticas, mecanismos de indução e arranjos institucionais orientam a ação federal na implementação da Educação Digital e Midiática no Brasil?

Para respondê-la, adotamos abordagem qualitativa de natureza teórico-analítica, sustentada em análise documental e revisão bibliográfica. O *corpus* documental compreende: marcos normativos federais (PIEC, PNED, ENEC e Resolução CNE/CEB nº 2/2025); documentos programáticos e relatórios oficiais do Ministério da Educação; Planos de Educação Digital e Inovação Pedagógica elaborados por redes estaduais no âmbito da Assessoria Técnica e Pedagógica conduzida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) junto a 23 estados e ao Distrito Fe-

deral; registros de monitoramento curricular; e literatura acadêmica nacional e internacional sobre políticas de educação digital, governança federativa e currículo. O tratamento do *corpus* seguiu procedimentos de leitura intensiva, categorização temática e análise de conteúdo orientada por eixos interpretativos previamente definidos (Cellard, 2008; Bardin, 2016).

Vale registrar que o conjunto documental aqui mobilizado é entendido, simultaneamente, como fonte e objeto: expressão material de discursos político-curriculares que operam na produção, distribuição e legitimação de sentidos sobre a relação entre educação, tecnologia e formação (Lopes; Macedo, 2011).

O artigo estrutura-se em quatro seções analíticas. Na primeira, problematizamos os fundamentos políticos e conceituais da Educação Digital e Midiática, interrogando as racionalidades que presidem sua formulação. Na segunda, identificamos e analisamos as estratégias federais de indução, implementação e gestão. Na terceira, examinamos os desafios da coordenação e da governança federativa, no contexto de um federalismo educacional marcado por assimetrias históricas. Na quarta, discutimos as implicações curriculares e formativas para a educação básica.

Da conectividade à política estruturante: a trajetória normativa da Educação Digital e Midiática

A Educação Digital e Midiática consolidou-se como agenda de política pública no Brasil por meio de um processo cumulativo e deliberado de produção normativa, cuja lógica interna revela uma reorientação progressiva, ainda que não linear, do papel do Estado frente às tecnologias digitais na educação básica. Compreendemos que essa trajetória não se organiza por acumulação espontânea de marcos legais, mas expressa, antes, um movimento intencional de reposicionamento do campo das políticas educacionais em relação ao que se reconhece, hoje, como dimensão constitutiva do direito à educação.

Essa trajetória pode ser organizada em cinco movimentos articulados: a garantia de acesso à

internet para fins educacionais (Lei nº 14.172/2021); a institucionalização da inovação pedagógica como política pública (PIEC, Lei nº 14.180/2021); a formulação de uma política nacional integrada, com quatro eixos estruturantes (PNED, Lei nº 14.533/2023); a criação de uma estratégia federal de implementação junto às redes de ensino (ENEC, Decreto nº 11.713/2023); e a atualização curricular obrigatória para a educação básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2025).

Essa progressão normativa expressa uma mudança no posicionamento do Estado brasileiro frente à educação digital. De política periférica, historicamente associada à provisão de infraestrutura tecnológica, a Educação Digital e Midiática passa a ser tratada como dimensão constitutiva do direito à educação, reconhecimento que tem implicações substantivas para os currículos, a formação docente e a governança das redes de ensino (Coll; Monereo, 2010; Buckingham, 2019).

No tocante à arquitetura sistêmica da política, a Política Nacional de Educação Digital merece atenção específica. Ao articular quatro eixos complementares – inclusão digital, educação digital escolar, formação e especialização digital, e pesquisa e desenvolvimento –, a PNED supera a lógica instrumental que marcou as políticas anteriores de tecnologia educacional, nas quais o acesso a equipamentos e à conectividade era tratado como fim em si mesmo, e não como condição para práticas pedagógicas transformadoras (Kenski, 2012; Valente, 2014).

Trata-se de uma inflexão conceitual relevante: a política passa a articular infraestrutura, formação e currículo como dimensões interdependentes de um mesmo projeto educativo, superando, ao menos no plano normativo, a fragmentação que historicamente dissociou esses três eixos nas políticas de tecnologia educacional brasileiras. Essa superação, no entanto, precisa ser relativizada: a análise dos documentos de implementação revela que a coerência normativa entre os eixos convive, na prática, com lógicas setoriais de gestão que reproduzem a fragmentação que a política declaradamente pretende superar (Lévy; Carpentier, 2015).

A incorporação do qualificativo "midiática" ao escopo da política tampouco é casual e, por isso, merece ser tomada como objeto de análise, e não apenas como dado descritivo. Ela inscreve a Educação Digital brasileira em um debate internacional mais amplo sobre literacia midiática e informacional, consolidado por pesquisadores como Buckingham (2003) e Hobbs (2010), que recusam a redução da educação para as tecnologias a competências técnicas de uso e propõem, em seu lugar, a formação de sujeitos capazes de ler criticamente os ambientes digitais, compreender os mecanismos de produção e circulação de informações e atuar de forma ética e política nos espaços midiáticos.

No contexto brasileiro, marcado por desafios estruturais de desinformação, de assimetria no acesso à informação qualificada e de uso instrumental das plataformas digitais em processos de exclusão, essa dimensão crítica da Educação Digital adquire relevância que vai além do escopo estritamente curricular, constituindo-se em condição de possibilidade para o exercício da cidadania democrática.

Governança federativa e os limites da indução: implementação em mosaico

A implementação da Educação Digital e Midiática no Brasil opera sob os constrangimentos estruturais do federalismo educacional brasileiro, caracterizado por uma lógica de indução e cooperação que distribui competências entre os entes federados sem estabelecer hierarquia de imposição: a União formula, financia e induz, mas a adesão, a adaptação e a resistência constituem prerrogativas constitucionais de estados e municípios (Abrucio, 2010; Arretche, 2012). Essa arquitetura federativa produz, inevitavelmente, resultados heterogêneos. A análise dos documentos produzidos no âmbito da Assessoria Técnica e Pedagógica às Redes Estaduais de Educação (ENEC/UFMS) confirma esse padrão e, a nosso ver, o reconhecimento dessa heterogeneidade não representa fracasso da indução federal, mas condição estrutural de qualquer política pública de alcance nacional em um federalismo assimé-

trico como o brasileiro.

O levantamento sobre articulação com municípios, sistematizado nos Planos de Educação Digital e Inovação Pedagógica elaborados pelas redes estaduais no âmbito da Assessoria Técnica ENEC/UFMS, revela essa tensão. Da análise dos planos disponíveis, observa-se que apenas uma minoria das redes estaduais havia iniciado articulação efetiva com seus municípios para a elaboração do currículo de Educação Digital; a maioria registrava a intenção de iniciar essa articulação como meta futura, sem ações documentadas em andamento; e alguns estados indicavam estar ainda em etapa de tratativas internas à própria secretaria. O dado evidencia uma distância significativa entre a formulação federal da política e sua capilarização no regime de colaboração: a indução funciona para mobilizar as secretarias estaduais, mas não garante, por si só, que elas mobilizem as redes municipais sob sua influência. Dito isso, a questão que se impõe não é apenas descritiva – quem aderiu e quem não aderiu –, mas analítica: é preciso compreender o que produz essa distância, bem como quais capitais institucionais estão envolvidos no alcance diferenciado entre os estados na implementação da política.

Um dado estrutural aprofunda essa leitura. Conforme o Censo Escolar e os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), dos 5.387 municípios brasileiros, apenas 55% possuem sistema de ensino próprio, o que implica que, para quase metade dos municípios do país, a aprovação estadual do currículo de Educação Digital tem efeito automaticamente vinculante, dispensando deliberação municipal adicional. Esse dado reconfigura a lógica de implementação: a governança estadual não é apenas um elo da cadeia federativa, mas o instrumento de maior alcance imediato sobre as redes municipais. Consequentemente, os estados que, no início de 2026, ainda não haviam aprovado seus currículos representam uma lacuna que transcende a esfera estadual e alcança milhares de municípios e milhões de estudantes, expressão, no plano da política educacional, do que Bourdieu (1989)

denominaria efeito de posição: quem ocupa determinado lugar no campo tem poder de impor ou de retardar transformações que ultrapassam em muito os limites de sua própria rede.

A análise dos Planos de Educação Digital e Inovação Pedagógica e dos registros de acompanhamento curricular permite identificar três padrões de variação que estruturam o mosaico de implementação, cada qual revelando dimensões distintas da relação entre capacidade institucional, contexto político e condições objetivas de implementação.

O primeiro padrão diz respeito ao exercício da autonomia normativa local como mecanismo de modulação do ritmo federal. O caso do Rio Grande do Sul, documentado na Resolução CEEEd nº 379/2024, é ilustrativo: o Conselho Estadual de Educação gaúcho publicou resolução que concede às redes municipais um prazo de quatro anos para a organização curricular, criando espaço de inovação que, ao mesmo tempo, respeita a diretriz federal e a adapta às condições locais. Trata-se de um arranjo que evidencia como estados com maior capacidade institucional tendem a negociar ativamente as condições de implementação, produzindo formas de adesão qualificada, em vez de simplesmente aderir ou resistir de modo passivo às induções federais. A antecipação da resolução gaúcha em relação à própria Resolução CNE/CEB nº 2/2025, publicada mais de um ano antes da norma federal, é dado que merece atenção: ele revela que a indução federal não opera em um campo vazio, mas sobre sistemas estaduais que já desenvolveram lógicas próprias de incorporação e modulação das políticas nacionais. Vale registrar que essa capacidade de negociação não é distribuída igualmente entre os entes: ela depende, em larga medida, do capital técnico e político acumulado pelas secretarias estaduais, que, por sua vez, reproduz as desigualdades históricas do federalismo brasileiro.

O segundo padrão evidencia as fragilidades estruturais da implementação frente à instabilidade política e aos conflitos intrainstitucionais. O caso do Tocantins, registrado nos documentos da assessoria ENEC/UFMS, ilustra o primeiro tipo

de fragilidade: a mudança de governo durante o processo resultou em paralisação completa de grupos de trabalho; planos e currículos elaborados aguardavam validação do novo secretário, sem que houvesse qualquer mecanismo institucional que garantisse continuidade ao trabalho já produzido. A interrupção de políticas educacionais de médio prazo por descontinuidade de gestão é reconhecida na literatura como um dos principais obstáculos ao desenvolvimento de sistemas educacionais no federalismo brasileiro (Abrucio; Ramos, 2012), e os documentos analisados confirmam, de forma aguda, a pertinência dessa constatação.

O caso do Distrito Federal, por sua vez, documentado nos registros de acompanhamento da assessoria, exemplifica o segundo tipo de fragilidade: o conflito institucional identificado entre a equipe de formação continuada (EAPE) e a equipe de currículo da secretaria revelou que a assessoria técnica tem limites precisos; ela pode identificar disfunções, nomear tensões e sugerir caminhos, mas não tem alçada para resolvê-las quando têm raízes políticas internas às organizações. Diante disso, a assessoria revela-se um instrumento de indução com alcance necessariamente parcial: seu poder de intervenção termina onde começa a disputa por posições no interior do campo institucional.

O terceiro padrão diz respeito à heterogeneidade contextual que desafia a pretensão universalista das políticas nacionais, tensão constitutiva de qualquer política curricular em um país das dimensões e da diversidade do Brasil. O caso de Roraima, cujos dados demográficos e educacionais estão documentados no Censo Escolar (INEP, 2024) e no Plano de Educação Digital elaborado no âmbito da assessoria, condensa as especificidades mais radicais: maior proporção de estudantes estrangeiros do país, sobretudo venezuelanos, 12 línguas indígenas oficialmente reconhecidas e 33 escolas militarizadas compõem um contexto que demanda adaptações profundas das diretrizes nacionais, dificilmente contempláveis em um modelo único de implementação. O que está em jogo, nesse caso, não

é apenas a adequação técnica da política, mas a pergunta de fundo sobre a quem ela se destina e que sujeito ela pressupõe.

A expansão da assessoria para as redes municipais, em 2025, conduzida por consórcio de cinco universidades federais – UFMS, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – e dirigida a mais de cinco mil gestores municipais, assim como a realização do Encontro Nacional de Educação Digital e Midiática em julho do mesmo ano, documentados em comunicados oficiais do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2025), expressam um processo que a literatura sobre implementação de políticas tem denominado aprendizagem de política (*policy learning*): a capacidade de um sistema de governo de revisar suas estratégias a partir da experiência acumulada (May, 1992; Hall, 1993).

No caso em exame, a aprendizagem se traduz no reconhecimento de que a indução via estados, embora necessária, é insuficiente para alcançar a capilaridade municipal que a política requer. Vale dizer: não é apenas uma questão de abrangência, mas de lógica de implementação. O investimento direto nas redes municipais, antes ausente do desenho federal da política, emerge, a partir da análise dos documentos, como condição para a efetividade da Educação Digital e Midiática

como política estruturante da educação básica brasileira. O mosaico que a análise revela não é, portanto, apenas um diagnóstico de desigualdades: é, sobretudo, um mapa das disputas e condições objetivas que tornam a implementação um processo necessariamente situado, negociado e, em última instância, político.

Currículo e formação docente: convergências nacionais e fragilidades persistentes

A Resolução CNE/CEB nº 2/2025 abriu às redes estaduais três possibilidades de organização curricular para a Educação Digital: a inserção transversal nos componentes existentes, a criação de componente curricular específico, ou a combinação das duas modalidades em arranjo híbrido. A análise do mapa de currículos estaduais sistematizado pela assessoria ENEC/UFMS (janeiro de 2026), triangulada com os registros dos Planos de Educação Digital e Inovação Pedagógica, revela uma convergência nacional expressiva: nenhum estado brasileiro adotou o modelo de componente curricular exclusivo e isolado. As escolhas distribuem-se entre o modelo transversal, adotado por aproximadamente 15 estados, e o modelo híbrido, que combina transversalidade com componente específico em determinadas etapas de ensino, presente em aproximadamente 12 estados.

QUADRO 1 – Modelo de implementação curricular por região (janeiro de 2026)

Região	Modelo Transversal	Modelo Híbrido	Observações
Norte	AC, AM, PA, RO	AP, RR	TO: em definição
Nordeste	AL, PE	BA, CE, MA, PB, PI, RN, SE	
Centro-Oeste	DF, MS	GO, MT	
Sudeste	ES, MG, RJ, SP	–	
Sul	PR, RS	SC	

Fonte: Mapa interativo AGEAD/UFMS (janeiro de 2026); formulário de acompanhamento dos Planos ENEC/UFMS (2025).

O Quadro 1 sintetiza essa distribuição por região, evidenciando que a preferência pelo hibridismo concentra-se no Nordeste e no Centro-Oeste, enquanto o modelo transversal puro prevalece no Sudeste e em parte do Sul. Esse

padrão regional não é trivial: ele pode refletir diferenças na capacidade institucional das redes, nas orientações dos conselhos estaduais de educação e nas tradições curriculares regionais, mas também sinaliza que as desigualdades es-

truturais do federalismo educacional brasileiro se reproduzem no interior das escolhas curriculares, produzindo condições de acesso diferenciado ao conhecimento digital conforme a unidade federativa em que o estudante está matriculado (Connell, 1993; Arretche, 2012).

Vale registrar que essa convergência nacional em torno da transversalidade e do hibridismo não é uma escolha neutra: ela expressa uma tomada de posição político-curricular que tem raízes no debate internacional sobre integração curricular e rejeição à disciplinarização excessiva do conhecimento escolar (Beane, 1997; Young, 2011). Ao recusar a criação de uma nova disciplina isolada, as redes estaduais brasileiras apostam em um modelo que distribui a responsabilidade pela Educação Digital por todo o coletivo docente, opção que tem duas implicações estruturais de difícil resolução e que, a nosso ver, define o campo de disputas mais consequente desta política no plano do currículo formal.

A primeira implicação é formativa: a transversalidade pressupõe que todos os professores, independentemente de sua área de formação, integrem a Educação Digital às suas práticas pedagógicas, demanda que, como será discutido adiante, encontra na formação docente seu elo mais frágil. A segunda é avaliativa: diferentemente de componentes específicos, cuja presença no currículo é verificável por registro formal, a transversalidade é estruturalmente mais difícil de avaliar. Dito isso, o desafio não está apenas em formar professores para essa integração, mas em construir sistemas de acompanhamento que tenham condições de tornar visível aquilo que, por sua própria natureza, resiste à mensuração direta – o que coloca questões substantivas para os sistemas de gestão das redes que a política, até o momento, ainda não respondeu de forma satisfatória.

Os dados do Painel de Acompanhamento da ENEC e os registros dos Planos de Educação Digital indicam ritmo de implementação notável para uma política cujo marco normativo central, a Resolução CNE/CEB nº 2/2025, foi publicado apenas no início do mesmo ano em

que a maioria das aprovações ocorreu. Ao final de 2025 e início de 2026, 20 dos 27 estados e o Distrito Federal tinham currículos aprovados pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação; quatro estavam em processo de análise; e três em fase de elaboração. Considerando que políticas curriculares desta envergadura historicamente demandam vários anos de tramitação em conselhos estaduais (Barroso, 2005), esse ritmo sugere que o assessoramento técnico e a mobilização prévia das redes, iniciados em 2024, cumpriram função de preparação que antecipou o processo formal de aprovação. Compreendemos, nesse sentido, que o papel da assessoria técnica não se reduz ao suporte operacional: ela atua, antes, como dispositivo de antecipação das condições de possibilidade da política, produzindo capital institucional que se converte em ritmo de implementação.

Os casos estaduais de maior avanço são analiticamente relevantes porque revelam diferentes modalidades de implementação que já ultrapassaram a aprovação formal do currículo e que evidenciam, cada qual à sua maneira, a distância entre o currículo prescrito e o currículo em ação (Gimeno Sacristán, 1998). O Amapá exemplifica o que a literatura sobre inovação educacional denomina experimentação antecipada (Fullan, 2007): antes mesmo da aprovação curricular, implementou uma disciplina piloto denominada Cultura Digital no Ensino Médio ao longo de 2025, iniciativa que, com a formalização normativa, será renomeada Educação Digital e integrada ao currículo aprovado.

Já no contexto do Amazonas, observa-se um segundo tipo de avanço: com currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio aprovados pelo Conselho Estadual, o estado passou da fase de planejamento para a fase de implementação, investindo na produção de guias pedagógicos e identidade visual que materializam as diretrizes curriculares para o cotidiano escolar. Sergipe avançou em uma terceira direção: o lançamento do Caderno Complementar ao Currículo de Sergipe (BNCC Computação 2025), com acesso público, constitui produto de implementação

que traduz o currículo aprovado em material de apoio docente.

O avanço dos currículos estaduais contrasta, contudo, com a fragilidade persistente da formação docente – tensão que constitui, provavelmente, o desafio mais crítico desta política e que, a nosso ver, não pode ser lida como déficit técnico isolado, mas como expressão das desigualdades estruturais que atravessam o campo educacional brasileiro. A análise dos Planos de Educação Digital e Inovação Pedagógica, sistematizada nos registros de acompanhamento da Assessoria ENEC/UFMS (outubro de 2025), revela que apenas oito dos 23 estados assessorados tinham ações de formação continuada sendo promovidas de forma sistemática pelas redes; cinco não haviam iniciado qualquer ação formativa; e seis reportavam situações incipientes ou em processo de estruturação.

Essa distribuição não é aleatória: ela reproduz, em larga medida, as desigualdades de capacidade institucional entre as redes estaduais, as mesmas que condicionam a qualidade dos Planos de Educação Digital, o ritmo de aprovação curricular e a extensão da articulação com os municípios. A formação docente, nesse sentido, é o espelho mais fiel das capacidades reais das redes, porque não depende apenas de aprovação formal, mas de investimento efetivo, coordenação pedagógica e vontade política sustentada.

A fragilidade formativa tem, ademais, uma dimensão qualitativa que agrava o quadro quantitativo. A análise dos Planos de Educação Digital revela que mais da metade deles apresenta uso deficiente de dados institucionais para fundamentar as escolhas formativas, o que indica que as ações previstas decorrem mais de percepções genéricas sobre o que os professores precisam do que de diagnósticos situacionais precisos. Cinco planos não contemplam ações de formação além de cursos pontuais, revelando uma concepção restrita de desenvolvimento profissional docente que a literatura tem sistematicamente criticado por sua baixa efetividade na transformação de práticas pedagógicas (Guskey, 2000; Imbernón, 2010).

Essa limitação é mais significativa quando confrontada com os dados da pesquisa TIC Educação 2023 (CETIC.br, 2023), que indicam que parcela expressiva dos professores brasileiros ainda relata baixa confiança para o uso pedagógico de tecnologias digitais, evidência de que a demanda por formação qualificada é real, urgente e mal atendida pelas estratégias predominantes. Tais questionamentos conduzem a uma reflexão central: que tipo de professor se pretende formar e para que concepção de Educação Digital e Midiática se orienta essa formação? A ausência dessas perguntas nos planos estaduais não é neutra: ela expressa, ao mesmo tempo, uma lacuna diagnóstica e conceitual que compromete a coerência interna da política formativa.

Considerações finais

A implementação da Educação Digital e Midiática no Brasil, entre 2021 e 2025, evidencia um importante movimento de reorganização da ação estatal no campo da educação básica. A consolidação dessa agenda não pode ser compreendida apenas como uma expansão de dispositivos tecnológicos ou uma atualização pontual dos currículos, mas como expressão de uma reconfiguração mais ampla das políticas educacionais, sustentada pela articulação entre marcos normativos, estratégias de assessoramento técnico, instrumentos de acompanhamento e mecanismos de coordenação interfederativa. A análise documental realizada, abrangendo legislação federal, documentos programáticos do MEC, Planos de Educação Digital estaduais e registros de acompanhamento curricular, permitiu identificar as racionalidades políticas, os mecanismos de indução e os arranjos institucionais que estruturam essa agenda, respondendo à questão norteadora que orientou esta investigação.

Nesse contexto, a educação digital deixa de ocupar uma posição periférica e instrumental nas políticas públicas e passa a ser concebida como dimensão estruturante do direito à educação, com implicações diretas para os currículos da educação básica e a formação docente. A política passa a organizar essas dimensões de forma

sistêmica, produzindo uma racionalidade que integra conectividade, cultura digital e formação docente como elementos interdependentes de um mesmo projeto educativo. Essa integração, contudo, opera predominantemente no plano normativo: a análise dos documentos de implementação revela que a coerência sistêmica proclamada pelos marcos legais ainda não se traduz, na maior parte das redes estaduais, em arranjos institucionais e práticas pedagógicas igualmente coerentes. A distância entre o currículo prescrito e o currículo em ação (Gimeno Sacristán, 1998) permanece como o desafio mais substantivo desta política.

Ao mesmo tempo, os resultados da análise evidenciam os limites estruturais da implementação dessa agenda em um país marcado por profundas desigualdades educacionais. Os Planos de Educação Digital estaduais demonstram que a indução federal produz processos diferenciados de adesão e implementação, condicionados pelas capacidades institucionais dos entes federados, pelos contextos políticos locais e pelas formas de organização dos sistemas estaduais de ensino. A heterogeneidade observada entre os estados confirma que as políticas nacionais, no contexto brasileiro, são continuamente reinterpretadas, negociadas e reconfiguradas nos territórios, processo que a abordagem do ciclo de políticas (Ball, 1994; Mainardes, 2006) permite compreender não como desvio ou falha de implementação, mas como condição estrutural de qualquer política pública de alcance nacional em um federalismo assimétrico.

No plano curricular, a predominância das abordagens transversal e híbrida documentada na análise comparada dos currículos estaduais aprovados ao longo de 2025 indica uma convergência nacional relevante em torno da compreensão de que a Educação Digital não deve constituir um componente isolado, mas atravessar os diferentes campos do conhecimento escolar. Essa escolha, contudo, produz consequências estruturais que ainda não foram plenamente enfrentadas pelas redes de ensino. A transversalidade amplia o potencial integrador da política, mas transfere

para o conjunto do corpo docente a responsabilidade pela incorporação das práticas digitais aos processos pedagógicos, redistribuição de responsabilidade que, como demonstra a literatura (Young, 2011; Beane, 1997), tende a produzir efeitos desiguais conforme a capacidade institucional de cada rede de subsidiar o processo formativo de seus professores nessa transição. Nesse cenário, a formação docente emerge como eixo central para a consolidação da política e como espaço em que se tornam mais visíveis as desigualdades institucionais entre as redes.

A análise dos Planos de Educação Digital revela que as políticas de formação continuada permanecem fragmentadas e insuficientemente articuladas aos diagnósticos e às demandas concretas dos sistemas de ensino, o que limita seu potencial de indução. Essa fragilidade adquire dimensão ainda mais preocupante quando confrontada com os dados da pesquisa TIC Educação 2023 (CETIC.br, 2023), que indicam persistência de baixa confiança docente para o uso pedagógico de tecnologias digitais.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à dimensão política e cultural da Educação Digital e Midiática. A incorporação da Educação Midiática ao escopo da política desloca o debate para além da aprendizagem técnica de ferramentas digitais e o aproxima das discussões contemporâneas sobre desinformação, circulação de informações, ética digital e participação democrática (Buckingham, 2003; Hobbs, 2010). No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades de acesso à informação qualificada e pela crescente centralidade das plataformas digitais nos processos sociais e políticos, formar sujeitos capazes de interpretar criticamente os ambientes digitais torna-se condição fundamental para o exercício da cidadania democrática.

Os resultados desta pesquisa apontam para uma agenda de investigação que permanece em aberto, articulada em três eixos prioritários. O primeiro consiste na análise longitudinal dos efeitos das políticas de formação docente para a Educação Digital sobre as práticas pedagógicas nas escolas, dimensão que os documentos de

planejamento não conseguem apreender devido à complexidade do processo. O segundo envolve a investigação comparada das condições institucionais que diferenciam os estados com implementação mais avançada daqueles com maior fragilidade, contribuindo para a construção de um modelo de capacidade institucional aplicável ao campo das políticas de educação digital. O terceiro, por sua vez, centra-se no exame crítico do papel crescente de atores privados – empresas de tecnologia, fundações e organizações não governamentais – na definição das prioridades e dos instrumentos desta política, dimensão que os dados analisados indicam como relevante e insuficientemente problematizada tanto nos documentos oficiais quanto na literatura nacional.

A Educação Digital e Midiática constitui, em suma, um campo de política educacional em formação. Sua consolidação dependerá, em larga medida, da capacidade do Estado brasileiro de construir a coerência sistêmica que seus marcos normativos anunciam, mas que a análise dos documentos de implementação ainda não confirma.

Referências

- Abrucio, F. L. (2010). A dinâmica federativa da educação brasileira: Diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In R. P. Oliveira & W. Santana (Orgs.), *Educação e federalismo no Brasil: Combater as desigualdades, garantir a diversidade* (pp. 39–70). UNESCO.
- Abrucio, F. L., & Ramos, M. N. (Orgs.). (2012). *Regime de colaboração e associativismo territorial: Arranjos de desenvolvimento da educação*. Fundação Santillana.
- Adrião, T. (2018). A privatização da educação básica no Brasil: Considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras*, 18(1), 9–26.
- Arretche, M. (2012). *Democracia, federalismo e centralização no Brasil*. FGV Editora.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725–751.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.
- Brasil. (2021). *Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e professores da educação básica pública*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14172.htm
- Brasil. (2021). *Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021. Institui a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC)*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14180.htm
- Brasil. (2023). *Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED)*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm
- Brasil. (2023). *Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC)*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11713.htm
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2025). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 2025. Define diretrizes operacionais para a implementação da Educação Digital e Midiática na Educação Básica*. Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação. (2022). *Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Conselho Nacional de Educação. <https://www.gov.br/mec>
- Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação. (2024). *Resolução CEEed nº 379, de 2024. Dispõe sobre a implementação da Educação Digital no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul*. CEEed/RS.
- Brasil. Ministério da Educação. (2025). *Assessoria técnica e pedagógica às redes municipais de educação – ENEC: Comunicado oficial*. MEC.
- Brasil. Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. (2025). *Caderno complementar ao currículo de Sergipe: BNCC Computação 2025*. SEED/SE.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295–316). Vozes.
- Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br). (2023). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2023*. Comitê Gestor da Internet no Brasil. <https://www.cetic.br/pesquisa/educacao>
- Coll, C., & Monereo, C. (Orgs.). (2010). *Psicologia da educação virtual*. Artmed.
- Connell, R. W. (1993). *Schools and social justice*. Temple University Press.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3. ed.). Artmed.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

Hall, P. A. (1993). Policy paradigms, social learning, and the state: The case of economic policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 25(3), 275–296. <https://doi.org/10.2307/422246>

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute.

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Perfil dos municípios brasileiros*. IBGE. <https://www.ibge.gov.br>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Censo escolar da educação básica 2024*. INEP. <https://www.gov.br/inep/censo-escolar>

Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Papirus.

Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Políticas educativas: A aplicação na prática*. Vozes.

Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. Cortez.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47–69. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

May, P. J. (1992). Policy learning and failure. *Journal of Public Policy*, 12(4), 331–354.

Valente, J. A. (2014). *A espiral da espiral de aprendizagem: O processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação* [Tese de livre-docência, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Institucional da Unicamp. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/857072>

Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: O argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 609–623.

Katia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Secretária nacional de Educação Básica no Ministério da Educação. Doutora em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. É professora associada IV do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Amazonas. É membro nato do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CS/CAPEs).

Aline Rabelo Nicolau Marques

Assessora técnica especializada na coordenação-geral de alfabetização do Ministério da Educação. Doutora em Educação.

Flavia Wegrzyn Martinez Magrinelli

Professora da Faculdade de Educação (FAED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-CPTL) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação e Trabalho Docente na Contemporaneidade (GEPForT/UFMS).

Analigia Miranda da Silva

Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Mestra e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP). Especialista em Docência, com ênfase na Educação Básica, pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG).

Endereço para correspondência

Universidade Federal do Amazonas
Departamento de Ciências Sociais (ICHL)
Av. General Rodrigo Otávio, 3000
Campus Universitário
Setor Norte Aleixo, CEP: 69077-000
Manaus, AM, Brasil.

Como citar este artigo

Serafina Cruz Schweickardt, K. H., Rabelo Nicolau Marques, A., Wegrzyn Magrinelli Martinez, F., & Miranda da Silva, A. Política Nacional de Educação Digital no Brasil: governança federativa, currículo e implementação (2021–2025). *Educação*, e50126. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2026.1.50126>

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.