ISSN: 2358-8829

DA EXPERIMENTAÇÃO À POLÍTICA PÚBLICA: A CONSTRUÇÃO DE UM PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL EM UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Vivian Coraucci[1]

INTRODUÇÃO

A transformação digital atravessa a vida social, o mundo do trabalho, as formas de comunicação e os processos de produção do conhecimento. Na educação, entretanto, a presença crescente de tecnologias não produz, por si só, inovação pedagógica, inclusão ou melhoria da aprendizagem. Redes de ensino podem ampliar equipamentos, plataformas e conectividade sem construir uma orientação comum sobre currículo, formação docente, proteção de dados, cidadania digital, uso pedagógico de telas e Inteligência Artificial. Esse descompasso entre disponibilidade tecnológica e capacidade institucional cria o risco de ações fragmentadas, dependentes de iniciativas individuais e pouco sustentáveis ao longo do tempo.

No Brasil, a institucionalização da Educação Digital ganhou novo impulso com as Normas sobre Computação na Educação Básica, aprovadas como complemento à Base Nacional Comum Curricular pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022, e com a Política Nacional de Educação Digital, instituída pela Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Esses marcos ampliaram a responsabilidade dos sistemas de ensino na organização de aprendizagens relacionadas ao pensamento computacional, ao mundo digital e à cultura digital, bem como na promoção da inclusão, da capacitação e da especialização digital (BRASIL, 2022; BRASIL, 2023). O avanço normativo, porém, não elimina a complexidade da implementação local. Cada rede precisa traduzir orientações nacionais em escolhas curriculares, programas formativos, responsabilidades administrativas e mecanismos de acompanhamento compatíveis com seu contexto.

A elaboração de uma política municipal de Educação Digital exige, portanto, que a tecnologia seja compreendida como dimensão transversal da política educacional, e não como um setor isolado ou uma sucessão de projetos. Essa compreensão desloca o debate da pergunta sobre quais ferramentas adquirir para questões mais estruturantes: que sujeitos a rede pretende formar; quais aprendizagens digitais devem ser garantidas em cada etapa; como preparar os

[1] Pedagoga e historiadora; especialista em Inteligência Artificial na Educação, Educação Digital e Midiática, Gestão Escolar, Direitos Humanos e História, Cultura e Sociedade; Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto; coordenadora do Plano Municipal de Educação Digital. E-mail: corauccivivian@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

profissionais; como envolver famílias e estudantes; como reduzir desigualdades; e como assegurar que decisões tecnológicas sejam pedagógica e eticamente orientadas.

Foi nesse cenário que a Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto iniciou, em 2025, a construção de seu Plano Municipal de Educação Digital. O processo partiu da articulação entre diferentes setores da administração educacional e atores externos, da análise de referências normativas e diagnósticas, da consulta à comunidade escolar e do início de ações formativas. Em vez de aguardar a conclusão formal do documento para agir, a rede passou a desenvolver frentes simultâneas de escuta, formação, revisão curricular e definição de diretrizes. Essa dinâmica permite analisar o Plano não apenas como produto documental, mas como processo de aprendizagem institucional e construção de governança.

Este trabalho tem como objetivo analisar o percurso de construção do Plano Municipal de Educação Digital de Ribeirão Preto, identificando os princípios, procedimentos e resultados parciais que contribuem para transformar iniciativas dispersas em política pública educacional. De modo específico, busca-se: descrever a organização do processo participativo e intersetorial; examinar como os marcos nacionais foram relacionados às necessidades locais; sistematizar as principais demandas reveladas pela escuta de profissionais, famílias e estudantes; e discutir contribuições e desafios de um modelo de governança voltado à institucionalização da Educação Digital.

A relevância do estudo reside na possibilidade de oferecer a outras redes municipais um percurso metodológico adaptável. Não se pretende apresentar um modelo fechado, uma vez que políticas educacionais são reinterpretadas nos contextos em que se realizam. Pretende-se, antes, evidenciar decisões, aprendizagens e tensões que podem orientar municípios diante do desafio comum de articular currículo, formação docente, infraestrutura, cidadania digital e Inteligência Artificial sem reduzir a transformação digital à adoção de dispositivos.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa, com finalidade descritiva e analítica. O objeto de análise é o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação Digital de Ribeirão Preto, considerado em sua fase de estruturação institucional e produção de resultados parciais. A escolha desse desenho metodológico decorre do interesse em compreender como uma rede pública organiza atores, interpreta normas, identifica demandas e produz diretrizes durante a formulação de uma política ainda em desenvolvimento.

ISSN: 2358-8829

O corpus utilizado na sistematização foi constituído por registros do percurso de trabalho, documentos normativos nacionais, materiais de formação, sínteses de reuniões e informações derivadas da consulta pública realizada com segmentos da comunidade escolar. Também foram consideradas falas públicas da coordenação do Plano sobre o processo, utilizadas como registros institucionais da experiência. A análise concentrou-se em evidências sobre organização da governança, formação docente, currículo, participação social, cidadania digital e uso pedagógico das tecnologias.

O percurso metodológico da política municipal foi organizado em cinco movimentos articulados. O primeiro foi a constituição de um grupo de trabalho intersetorial, reunindo representantes de setores da Secretaria Municipal da Educação e de instituições como Conselho Municipal de Educação, Instituto Ribeirão 2030, representação sindical dos servidores e área municipal de governo digital. O segundo movimento correspondeu ao levantamento de referências e informações disponíveis sobre a rede, os profissionais e os estudantes. O terceiro envolveu consulta pública, reaberta em um segundo momento para ampliar a participação de profissionais da educação. O quarto consistiu na sistematização das demandas e na articulação dessas informações com a revisão curricular. O quinto compreendeu o início de ações formativas por áreas e etapas de ensino, integrando conteúdos de Educação Digital, BNCC Computação e Inteligência Artificial.

Para fins deste artigo, os registros foram examinados por análise temática, com leitura recorrente e agrupamento de conteúdos convergentes. Desse processo emergiram cinco categorias: governança intersetorial; formação e desenvolvimento profissional; currículo e intencionalidade pedagógica; participação de famílias e estudantes; e sustentabilidade da política. As categorias não correspondem a etapas estanques, mas a dimensões que se influenciam mutuamente.

Por se tratar de relato de experiência institucional, sem identificação de participantes, apresentação de respostas individualizadas ou utilização de imagens, não foram empregados dados pessoais nem informações que permitissem reconhecer respondentes. Os resultados são apresentados de forma agregada e interpretativa. O texto não atribui causalidade nem generaliza os achados para outras redes; as conclusões estão circunscritas ao percurso analisado e ao estágio de desenvolvimento do Plano.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Digital pode ser entendida como campo que articula acesso, compreensão crítica, participação, produção e responsabilidade no uso das tecnologias. Essa perspectiva

ISSN: 2358-8829

supera uma concepção instrumental restrita ao domínio de equipamentos ou aplicativos. A cultura digital modifica linguagens, relações sociais e formas de aprender, o que exige da escola oportunidades para que estudantes compreendam os ambientes digitais, produzam conhecimentos, avaliem informações e atuem com ética e segurança.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2022 organiza a Computação na Educação Básica em três eixos: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. O primeiro envolve estratégias de compreensão, decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e resolução de problemas; o segundo aborda princípios e funcionamento de sistemas e tecnologias; e o terceiro trata das práticas, valores, comportamentos e impactos sociais relacionados ao digital (BRASIL, 2022). A integração desses eixos indica que a formação digital não deve se limitar à programação nem depender permanentemente de telas. Atividades desplugadas, investigação, criação, leitura crítica de mídias e resolução de problemas também compõem esse campo.

A Política Nacional de Educação Digital reforça essa abordagem ao estabelecer eixos relacionados à inclusão digital, Educação Digital Escolar, capacitação e especialização digital e pesquisa e desenvolvimento em tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2023). Para os sistemas municipais, a combinação desses marcos implica uma agenda que atravessa currículo, infraestrutura, formação, gestão e equidade. A implementação requer coordenação entre setores, definição de prioridades e capacidade de acompanhamento, sob pena de a política se resumir a iniciativas desconectadas.

Nesse sentido, políticas públicas educacionais não chegam às escolas como comandos executados de modo linear. Elas são interpretadas e traduzidas por sujeitos que atuam em condições concretas, com diferentes repertórios, recursos e desafios. Ball, Maguire e Braun (2012) argumentam que as escolas fazem política ao interpretar textos normativos e transformá-los em práticas possíveis. Essa perspectiva é especialmente relevante para a Educação Digital, pois a mesma orientação pode adquirir significados distintos conforme infraestrutura, etapa de ensino, formação profissional e cultura institucional.

A gestão democrática oferece outro fundamento para o processo. A participação não se reduz à consulta formal, mas contribui para revelar problemas que dificilmente seriam identificados apenas por decisões técnicas. Profissionais podem apontar inseguranças formativas e dificuldades curriculares; famílias expressam dúvidas sobre telas, jogos, segurança e acompanhamento dos filhos; estudantes indicam interesses, usos e limitações de sua própria experiência digital. A escuta desses segmentos amplia a legitimidade e melhora a aderência das diretrizes à realidade.

ISSN: 2358-8829

A formação docente constitui condição decisiva para que as orientações se convertam em experiências de aprendizagem. O Referencial de Saberes Digitais Docentes do Ministério da Educação propõe que o desenvolvimento profissional contemple dimensões relacionadas à prática pedagógica, à cidadania digital e ao desenvolvimento profissional, reconhecendo diferentes níveis e trajetórias de apropriação tecnológica (BRASIL, 2024). Essa concepção evita pressupor homogeneidade entre os educadores e favorece percursos formativos contextualizados por área, etapa de ensino e necessidade pedagógica.

A Inteligência Artificial amplia a urgência dessa formação. Sistemas generativos podem apoiar planejamento, produção inicial de materiais, adaptação de atividades e organização de informações, mas também podem apresentar erros, vieses, respostas inventadas e riscos de privacidade. A UNESCO (2023) recomenda uma abordagem centrada no ser humano, com supervisão, proteção de dados, transparência e desenvolvimento de capacidades. No contexto escolar, isso significa que a IA não substitui a responsabilidade profissional do professor. Seu uso precisa estar subordinado a objetivos de aprendizagem, verificação de informações e mediação crítica.

A intencionalidade pedagógica é, assim, o princípio que diferencia integração educacional de simples exposição tecnológica. Uma atividade com dispositivos pode ser pouco significativa quando não possui objetivo claro, enquanto uma atividade sem tela pode desenvolver pensamento computacional, colaboração e criatividade. A inovação não decorre automaticamente da novidade do recurso, mas da qualidade das perguntas, das interações e dos problemas propostos. Esse entendimento sustenta a necessidade de equilibrar atividades digitais e desplugadas, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais.

A governança da transformação digital articula essas dimensões. Ela envolve instâncias de decisão, atribuições, fluxos de comunicação, critérios de priorização, participação, monitoramento e revisão. Em políticas sujeitas a mudanças tecnológicas rápidas, a governança deve garantir continuidade sem produzir rigidez. O Plano precisa orientar ações de médio e longo prazo e, ao mesmo tempo, prever atualização periódica, pois ferramentas, riscos e práticas digitais mudam com velocidade superior à dos ciclos administrativos tradicionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do percurso permitiu sistematizar cinco resultados parciais. O primeiro refere-se à constituição de uma governança intersetorial. A participação de diferentes setores da Secretaria e de instituições externas deslocou a Educação Digital de uma agenda exclusivamente tecnológica para uma responsabilidade compartilhada. Esse arranjo favoreceu a

ISSN: 2358-8829

aproximação entre currículo, formação, gestão, participação social e infraestrutura. Também tornou visível a necessidade de definir responsabilidades para que decisões não dependam de ações individuais ou de um único setor.

A criação do grupo de trabalho produziu um espaço de negociação entre conhecimentos distintos. Áreas pedagógicas contribuíram com desafios curriculares e formativos; instâncias de participação e controle social trouxeram perspectivas sobre legitimidade e direitos; a área de governo digital acrescentou questões relacionadas à infraestrutura e à gestão tecnológica. Essa pluralidade não elimina divergências, mas cria condições para decisões mais consistentes. O resultado confirma que uma política de Educação Digital precisa ser transversal, pois seus problemas não podem ser resolvidos apenas pela equipe pedagógica ou apenas pela equipe técnica.

O segundo resultado corresponde à identificação da formação docente como demanda central. A consulta revelou profissionais em diferentes níveis de familiaridade e segurança diante das tecnologias. A demanda não se restringiu ao aprendizado operacional de ferramentas, mas envolveu orientação sobre como integrar a Computação, a Educação Digital e a IA às práticas já desenvolvidas. Em resposta, as formações foram organizadas considerando especialidades e etapas, buscando relacionar os conteúdos digitais às necessidades de professores de diferentes componentes curriculares.

Esse movimento é relevante porque evita a criação de uma agenda paralela, desconectada do trabalho docente. Quando a formação é articulada às áreas, o professor pode reconhecer pensamento computacional, cultura digital e uso crítico de tecnologias em práticas de Ciências, Matemática, Línguas, Artes, Educação Física e Educação Infantil. O foco deixa de ser o domínio genérico de aplicativos e passa a ser a ampliação de possibilidades pedagógicas. Tal orientação se aproxima do Referencial de Saberes Digitais Docentes, ao reconhecer que o desenvolvimento profissional ocorre de modo progressivo e situado (BRASIL, 2024).

O terceiro resultado diz respeito ao currículo e à intencionalidade pedagógica. A experiência evidenciou que implementar a BNCC Computação não significa acrescentar telas a todas as atividades. Na Educação Infantil e nos anos iniciais, práticas desplugadas podem mobilizar sequenciamento, reconhecimento de padrões, decomposição e resolução de problemas. Jogos tradicionais, organização de rotinas, receitas, percursos e desafios podem ser reinterpretados à luz do pensamento computacional, preservando experiências corporais, sociais e concretas fundamentais ao desenvolvimento infantil.

Ao mesmo tempo, quando os dispositivos são utilizados, a política precisa estabelecer que seu uso seja planejado, pertinente e mediado. A experiência municipal ocorreu em um

ISSN: 2358-8829

contexto de restrição ao uso indiscriminado de celulares, que tornou ainda mais necessária a distinção entre consumo dispersivo e uso pedagógico autorizado. Essa distinção impede falsas oposições entre proibir e liberar. O problema central não é a existência do dispositivo, mas as finalidades, condições e responsabilidades associadas ao seu uso.

A Inteligência Artificial tornou essa discussão mais complexa. Os registros analisados apontam possibilidades de apoio ao planejamento e à adaptação de atividades, especialmente em turmas heterogêneas, mas também riscos de reprodução acrítica de respostas. Para professores, a IA pode oferecer um ponto de partida, nunca um produto pedagógico automaticamente válido. Para estudantes, a facilidade de gerar trabalhos prontos pode reduzir oportunidades de aprendizagem quando a atividade valoriza apenas o produto final. Torna-se necessário modificar propostas e avaliações, incluindo processos de elaboração, justificativa, verificação de fontes, discussão oral e reflexão sobre escolhas.

O quarto resultado refere-se à participação de famílias e estudantes. A consulta pública revelou que as famílias necessitam de orientação sobre tempo de tela, jogos, acompanhamento das tarefas, segurança e limites. Essa demanda mostra que a Educação Digital não pode permanecer circunscrita à sala de aula. A escola ocupa posição estratégica para promover diálogo com responsáveis, mas não deve transferir às famílias toda a responsabilidade por problemas produzidos em ecossistemas digitais complexos. O Plano pode prever materiais, encontros, campanhas e canais de orientação que fortaleçam uma responsabilidade compartilhada.

Os estudantes, por sua vez, demonstraram interesse em aprender a utilizar recursos digitais e Inteligência Artificial para além do entretenimento e das redes sociais. Esse dado questiona a suposição de que jovens, por utilizarem dispositivos com frequência, dominam criticamente o digital. Familiaridade com interfaces não equivale a capacidade de pesquisar, criar, avaliar informações, proteger dados ou utilizar IA para resolver problemas. A política municipal precisa reconhecer essa diferença e garantir experiências de autoria, investigação e criação.

O quinto resultado é a compreensão do Plano como processo contínuo. A rede iniciou formações e discussões curriculares antes da conclusão formal do documento. Essa escolha reduziu o risco de produzir um plano declaratório sem efeitos imediatos, mas também exige cuidado para que ações antecipadas sejam posteriormente integradas a uma arquitetura comum. O documento final deverá consolidar princípios, metas, responsabilidades e formas de acompanhamento capazes de conferir unidade às iniciativas já iniciadas.

ISSN: 2358-8829

A sustentabilidade da política depende de três mecanismos. O primeiro é a institucionalização, com definição de instâncias responsáveis e integração aos instrumentos de planejamento da Secretaria. O segundo é o monitoramento, por meio de indicadores que não se limitem à quantidade de equipamentos ou cursos realizados, mas considerem participação, aprendizagem, práticas pedagógicas, equidade e segurança. O terceiro é a atualização, pois a política deve ser periodicamente revista à luz de mudanças normativas, tecnológicas e sociais.

A experiência também revela desafios. A ampliação da participação nas consultas exige comunicação permanente e estratégias diversificadas de mobilização. A heterogeneidade dos saberes docentes demanda formação continuada e acompanhamento, não eventos isolados. As desigualdades de acesso e infraestrutura precisam ser tratadas para evitar que expectativas curriculares aprofundem diferenças entre unidades e estudantes. Além disso, o uso de plataformas e IA requer protocolos sobre privacidade, proteção de dados, propriedade intelectual e responsabilidade sobre conteúdos.

Outro desafio é evitar que a velocidade das novidades tecnológicas determine o ritmo da política educacional. A rede precisa acompanhar mudanças sem organizar seu planejamento em torno de cada nova ferramenta. Princípios como finalidade pedagógica, inclusão, segurança, transparência, autoria e supervisão humana são mais duradouros e devem orientar decisões mesmo quando as tecnologias específicas se alteram. Dessa forma, o Plano pode funcionar como bússola institucional, e não como catálogo de soluções.

Os resultados parciais permitem propor um percurso metodológico para outras redes: constituir governança intersetorial; realizar diagnóstico normativo, pedagógico e tecnológico; escutar profissionais, famílias e estudantes; organizar prioridades; iniciar formações contextualizadas; articular revisão curricular; definir protocolos de uso e proteção; estabelecer responsabilidades e indicadores; e prever ciclos de avaliação e atualização. Esse percurso não deve ser reproduzido mecanicamente, mas adaptado às condições locais.

A principal contribuição da experiência é demonstrar que a transformação digital pode ser tratada como política educacional orientada à aprendizagem e à cidadania. A aquisição de equipamentos permanece importante, sobretudo em contextos de desigualdade, mas deixa de ser o centro exclusivo. O foco passa a ser a capacidade da rede de produzir coerência entre o que estabelece, o que oferece aos profissionais, o que espera dos estudantes e o que comunica às famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2358-8829

A construção do Plano Municipal de Educação Digital de Ribeirão Preto evidencia que a implementação da Educação Digital é um problema de governança educacional, e não apenas de tecnologia. Traduzir marcos nacionais para o contexto municipal requer articular currículo, formação docente, participação social, infraestrutura, ética e gestão. O processo analisado avançou ao constituir grupo de trabalho intersetorial, promover consulta à comunidade, sistematizar demandas, iniciar formações e relacionar a discussão à revisão curricular.

Os resultados parciais mostram que profissionais demandam formação situada, famílias necessitam de apoio para lidar com desafios cotidianos do digital e estudantes precisam de oportunidades para ultrapassar o consumo e desenvolver autoria, pensamento crítico e capacidade de criação. Também demonstram que o uso educacional de dispositivos e IA deve ser orientado por intencionalidade pedagógica, supervisão humana, segurança e verificação. A simples presença da tecnologia não assegura aprendizagem e pode aprofundar problemas quando não existe mediação.

A experiência contribui para o campo das políticas públicas ao oferecer um percurso de institucionalização que pode ser adaptado por outras redes. Sua força está menos em uma solução tecnológica específica e mais na criação de estruturas de decisão, participação e acompanhamento. Ao transformar ações dispersas em diretrizes comuns, o Plano tende a fortalecer continuidade administrativa e coerência pedagógica.

Como o processo permanece em desenvolvimento, futuras análises deverão examinar a versão final do Plano, seus mecanismos de implementação, os indicadores estabelecidos e os efeitos percebidos nas unidades escolares. Também será necessário acompanhar a participação dos diferentes segmentos, a evolução dos saberes digitais docentes, a integração curricular e as condições de equidade entre escolas. Estudos comparativos entre municípios poderão identificar elementos comuns e variações contextuais.

Conclui-se que uma política municipal de Educação Digital precisa combinar direção estratégica e capacidade de revisão. Ela deve ser suficientemente estável para orientar a rede e suficientemente aberta para responder a mudanças. Quando construída coletivamente e vinculada à aprendizagem, a Educação Digital deixa de ser uma sequência de experimentações e passa a constituir política pública permanente, comprometida com o desenvolvimento humano, a cidadania e o direito à educação.

Palavras-chave: Educação Digital; Políticas Públicas; BNCC Computação; Formação Docente; Governança Educacional.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. How schools do policy: policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022. Normas sobre Computação na Educação Básica - Complemento à Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: CNE, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2022. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 9.448, de 14 de março de 1997, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial de Saberes Digitais Docentes para o uso de tecnologias digitais na prática pedagógica. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/competencias-e-formacao. Acesso em: 27 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693. Acesso em: 27 jul. 2026.