

CIDADANIA DIGITAL E EDUCAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE USUÁRIOS CRÍTICOS, ÉTICOS E RESPONSÁVEIS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

DIGITAL CITIZENSHIP AND EDUCATION: THE ROLE OF SCHOOLS IN
EDUCATING CRITICAL, ETHICAL, AND RESPONSIBLE USERS OF DIGITAL
TECHNOLOGIES

Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas · 23/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/782198028](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/782198028)

Anna Caroline Machado Guedes

Arlene Rodrigues Muti

Iracema da Silva Alves

Jackson Alves Santos

Jairo Espírito Santo Silva

Sandra Sacramento Santos Guimarães

Teresa Cristina Matos da Costa

RESUMO

Este artigo analisa o papel da escola na formação de usuários críticos, éticos e responsáveis das tecnologias digitais, compreendendo a cidadania digital como dimensão constitutiva da formação humana e da participação social contemporânea. Parte-se do entendimento de que a inserção na cultura digital não se reduz ao acesso a equipamentos ou ao domínio operacional de aplicativos, pois envolve interpretação crítica das informações, proteção de dados pessoais, reconhecimento da autoria, convivência democrática, segurança, responsabilidade comunicacional e compreensão dos efeitos de plataformas, algoritmos e sistemas de inteligência artificial. Metodologicamente, realizou-se uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa, caráter exploratório e orientação analítico-interpretativa. O corpus foi constituído intencionalmente por dez estudos produzidos no contexto acadêmico brasileiro e publicados entre 2021 e 2025, complementados pela análise de documentos normativos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular, o Marco Civil da Internet, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e a Política Nacional de Educação Digital. A análise foi organizada em três eixos: fundamentos da cidadania digital e do letramento crítico; ética, segurança, privacidade e enfrentamento da desinformação; e integração curricular, gestão institucional e participação da comunidade escolar. Os resultados indicam que a escola ocupa posição estratégica na mediação entre estudantes, tecnologias e sociedade, mas essa responsabilidade requer formação docente, currículo integrado, protocolos de proteção, participação das famílias, escuta estudantil e políticas públicas que articulem inclusão, direitos e segurança. Conclui-se que a cidadania digital deve atravessar as diferentes áreas do conhecimento e as situações cotidianas da vida escolar, promovendo autoria, diálogo, verificação

de informações e participação democrática.

Palavras-chave: cidadania digital; educação; ética digital; letramento digital; educação midiática.

ABSTRACT

This article analyzes the role of schools in educating critical, ethical, and responsible users of digital technologies, understanding digital citizenship as a constitutive dimension of human education and contemporary social participation. It assumes that participation in digital culture cannot be reduced to access to devices or the operational use of applications, since it also involves critical interpretation of information, personal data protection, recognition of authorship, democratic coexistence, safety, communicative responsibility, and understanding of the effects of platforms, algorithms, and artificial intelligence systems. Methodologically, a qualitative, exploratory, and analytical-interpretative narrative literature review was conducted. The corpus was intentionally composed of ten studies produced in the Brazilian academic context and published between 2021 and 2025, complemented by the analysis of national normative documents, including the Brazilian National Common Core Curriculum, the Brazilian Civil Rights Framework for the Internet, the General Data Protection Law, and the National Digital Education Policy. The analysis was organized into three axes: foundations of digital citizenship and critical literacy; ethics, safety, privacy, and the fight against disinformation; and curricular integration, institutional management, and school community participation. The findings indicate that schools play a strategic role in mediating relationships among students, technologies, and society, but this responsibility requires teacher education, an integrated curriculum, protection protocols, family participation, student voice, and public policies

combining inclusion, rights, and safety. It is concluded that digital citizenship should permeate different areas of knowledge and everyday school experiences, promoting authorship, dialogue, information verification, and democratic participation.

Keywords: digital citizenship; education; digital ethics; digital literacy; media education.

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais passaram a integrar atividades de estudo, trabalho, lazer, comunicação, consumo e participação política, alterando as formas pelas quais crianças, adolescentes e adultos constroem conhecimentos, estabelecem relações e exercem direitos. Nesse cenário, a cidadania digital diz respeito à participação consciente, crítica, segura e responsável em ambientes mediados por dados, plataformas e redes. Neves e Spósito (2025) observam que a educação digital pode ampliar o acesso a direitos contemporâneos, mas alertam que nenhuma política tecnológica, isoladamente, produz formação integral. A mediação pedagógica continua indispensável para relacionar acesso, reflexão crítica, inclusão e compromisso ético.

A ampliação do acesso a dispositivos e serviços digitais não eliminou desigualdades nem assegurou apropriação qualificada das tecnologias. Siqueira (2023) associa o letramento digital ao exercício da cidadania e à inclusão social, destacando que estudantes precisam aprender a localizar, interpretar, produzir e compartilhar informações de maneira estratégica. Essa compreensão impede que a escola confunda inclusão digital com simples disponibilidade de equipamentos. O acesso material é condição necessária, mas insuficiente, porque a participação cidadã demanda leitura das

linguagens, reconhecimento dos riscos, compreensão das regras de circulação e análise das relações de poder presentes no ambiente digital.

Pinheiro e Pinheiro (2021) defendem que as práticas de letramento digital precisam articular dimensões críticas e éticas. Ao interagir em redes, jogos, aplicativos ou plataformas educacionais, o estudante realiza escolhas relacionadas à exposição, à privacidade, à credibilidade, à convivência e ao respeito. Por essa razão, ensinar a operar ferramentas não pode ser separado de ensinar a avaliar consequências. A escola precisa criar situações em que os alunos analisem problemas concretos, justifiquem decisões, reconheçam direitos próprios e alheios e compreendam que a liberdade de expressão não elimina a responsabilidade pelos efeitos da comunicação.

A desinformação amplia a relevância da formação escolar. Moura, Palmeira e Sousa (2025) mostram que professores reconhecem a educação midiática como caminho para enfrentar conteúdos falsos, manipulados ou descontextualizados, mas também apontam a necessidade de formação e de ações institucionais contínuas. A circulação acelerada de mensagens exige que o estudante aprenda a interromper o impulso de compartilhar, investigar a origem do conteúdo, comparar fontes, verificar evidências e identificar interesses presentes na produção e na circulação das informações.

A expansão da inteligência artificial generativa intensifica desafios já existentes. Nascimento e Santos (2025) relacionam cidadania digital, pensamento crítico e protagonismo juvenil, argumentando que metodologias ativas podem favorecer usos mais conscientes da inteligência artificial. A escola, portanto, não deve limitar sua ação a

autorizar ou proibir ferramentas. Cabe-lhe ensinar os estudantes a formular perguntas, verificar respostas, reconhecer erros e vieses, preservar dados pessoais, explicitar o uso de sistemas automatizados e assumir responsabilidade pelas produções apresentadas como parte de seu percurso de aprendizagem.

A proteção de dados pessoais constitui outro componente central da cidadania digital. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais estabelece princípios para o tratamento de informações, como finalidade, adequação, necessidade, transparência, segurança, prevenção e responsabilização (Brasil, 2018a). Silva e Takeshita (2023), ao analisarem a proteção da intimidade do professor, demonstram que a privacidade integra os direitos da personalidade e deve ser considerada nas relações institucionais. No ambiente escolar, essa preocupação alcança registros acadêmicos, imagens, contatos, dados de saúde, produções estudantis, credenciais de acesso e informações coletadas por plataformas educacionais.

A escola é uma instituição social comprometida com a formação para a convivência democrática. No ambiente digital, esse compromisso inclui enfrentar discriminações, incentivar argumentação respeitosa, discutir direitos autorais, proteger crianças e adolescentes e ampliar possibilidades de participação. Menezes, Schlemmer e Di Felice (2024) explicam que a cidadania contemporânea se desenvolve em uma realidade híbrida, algoritmizada e conectada, na qual experiências on-line e presenciais se interpenetram. Assim, conflitos, reputações, aprendizagens e produções realizadas nas redes repercutem no cotidiano escolar, mesmo quando os dispositivos não estão fisicamente presentes em sala de aula.

O marco normativo brasileiro reforça essa responsabilidade. A Base Nacional Comum Curricular inclui a cultura digital entre as competências gerais da educação básica e orienta o uso crítico, significativo, reflexivo e ético das tecnologias digitais (Brasil, 2018b). O Marco Civil da Internet estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no país (Brasil, 2014), enquanto a Política Nacional de Educação Digital articula inclusão digital, educação digital escolar, capacitação e pesquisa e desenvolvimento em tecnologias da informação e comunicação (Brasil, 2023). Esses documentos indicam que a cidadania digital não constitui tema periférico ou restrito à informática, mas dimensão transversal do currículo e da gestão educacional.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo geral analisar o papel da escola na formação de usuários críticos, éticos e responsáveis das tecnologias digitais. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os fundamentos da cidadania digital e do letramento crítico; discutir desafios relacionados à desinformação, à privacidade, à segurança, à inteligência artificial e à convivência online; e sistematizar perspectivas para práticas pedagógicas, gestão institucional e participação da comunidade escolar. A questão orientadora é: de que maneira a escola pode promover uma cidadania digital que articule direitos, responsabilidades, pensamento crítico e participação social?

A relevância do estudo decorre da necessidade de transformar experiências digitais cotidianas em objetos de conhecimento, análise e intervenção. Quando a escola ignora essas práticas, os estudantes ficam mais dependentes de orientações fragmentadas oferecidas por plataformas, influenciadores ou grupos de pares. Ao abordá-las pedagogicamente, a instituição pode favorecer

autonomia, proteção e participação democrática. Como afirmam Pinheiro e Pinheiro (2021), a dimensão ética do letramento se constrói em situações de uso, negociação e tomada de decisão, e não somente pela memorização de regras.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa, caráter exploratório e orientação analítico-interpretativa. A escolha desse desenho metodológico decorre do objetivo de reunir, relacionar e interpretar contribuições recentes sobre cidadania digital, educação midiática, letramento digital, proteção de dados, inteligência artificial, cyberbullying e mediação escolar. A revisão narrativa permite integrar estudos conceituais, pesquisas empíricas e proposições pedagógicas, sem pretensão de esgotar o campo ou reproduzir os procedimentos próprios de uma revisão sistemática.

As buscas e a conferência das referências foram realizadas em junho de 2026, com recorte de publicação entre 2021 e 2025. Foram consultados SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e portais de periódicos universitários. Utilizaram-se, de forma combinada, os descritores “cidadania digital”, “educação midiática”, “letramento digital”, “ética digital”, “desinformação e escola”, “proteção de dados na educação”, “cyberbullying”, “inteligência artificial e cidadania” e “tecnologias digitais e adolescentes”.

Foram adotados como critérios de inclusão: publicação no período delimitado; texto completo disponível; produção vinculada ao contexto acadêmico brasileiro; relação direta com educação, escola,

formação de estudantes ou profissionais da educação; e presença de discussão conceitual ou empírica sobre participação crítica, ética e responsável em ambientes digitais. Excluíram-se materiais duplicados, textos comerciais, publicações sem autoria identificada, estudos sem aderência à educação e produções voltadas exclusivamente ao funcionamento técnico de ferramentas.

Em razão do caráter narrativo da revisão, não se buscou quantificar todo o universo de resultados recuperados nem aplicar protocolo de revisão sistemática. A constituição do corpus foi intencional e orientada pela pertinência temática e pela complementaridade das abordagens. Foram selecionados dez estudos: Pinheiro e Pinheiro (2021); Siqueira (2023); Bozza e Vinha (2023); Silva e Takeshita (2023); Menezes, Schlemmer e Di Felice (2024); Neves e Spósito (2025); Moura, Palmeira e Sousa (2025); Nascimento e Santos (2025); Conte e Silveira (2025); e Silveira et al. (2025).

Além dos dez estudos, foram analisados documentos normativos nacionais por sua relevância para a delimitação das responsabilidades escolares: o Marco Civil da Internet (Brasil, 2014), a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Brasil, 2018a), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b) e a Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023). Esses documentos não foram contabilizados como estudos do corpus, mas funcionaram como fontes complementares para a interpretação das dimensões curriculares, éticas, jurídicas e institucionais da cidadania digital.

A análise ocorreu em três etapas. Na primeira, realizou-se leitura exploratória de títulos, resumos, palavras-chave e conclusões para verificar a aderência ao tema. Na segunda, procedeu-se à leitura integral e ao fichamento de objetivos, conceitos, procedimentos

metodológicos, resultados e proposições. Na terceira, as unidades de sentido foram agrupadas em três eixos: fundamentos da cidadania digital e do letramento crítico; ética, segurança, privacidade e enfrentamento da desinformação; e integração curricular, gestão institucional e participação da comunidade escolar.

Como limitações, reconhecem-se o caráter narrativo da revisão, a seleção intencional de dez estudos, o recorte temporal e a opção prioritária por produções brasileiras de acesso aberto. O campo também se transforma rapidamente em razão da expansão da inteligência artificial, das mudanças regulatórias e do surgimento de novas práticas juvenis. Por isso, os resultados não devem ser interpretados como panorama exaustivo, mas como síntese analítica de fundamentos, desafios e possibilidades relevantes para a educação básica.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. Cidadania Digital, Letramento Crítico e Participação Social

A cidadania digital pode ser compreendida como o exercício de direitos, deveres e formas de participação em uma sociedade atravessada por tecnologias, dados e algoritmos. Neves e Spósito (2025) relacionam a Política Nacional de Educação Digital ao acesso a direitos contemporâneos, mas rejeitam a ideia de que a tecnologia funcione como solução automática para problemas educacionais. Menezes, Schlemmer e Di Felice (2024) ampliam essa compreensão ao mostrar que a cidadania se desenvolve em ecologias híbridas nas quais pessoas, cidades, plataformas, sensores e informações permanecem continuamente conectados. A formação cidadã

depende, portanto, de condições materiais, leitura crítica e ação pedagógica comprometida com a participação social.

Essa concepção amplia o significado de letramento digital. Siqueira (2023) sustenta que o estudante letrado digitalmente não apenas opera recursos, mas participa da sociedade, constrói conhecimentos e utiliza informações de modo estratégico. Clicar, digitar, pesquisar ou navegar são habilidades iniciais; a formação cidadã exige interpretar contextos, reconhecer interesses, produzir sentidos, avaliar consequências e compreender como as tecnologias reorganizam oportunidades e desigualdades.

Pinheiro e Pinheiro (2021) mostram que a dimensão crítica se manifesta quando o sujeito avalia credibilidade, utilidade e impacto das informações, enquanto a dimensão ética aparece nas escolhas que afetam outras pessoas. Essa relação é especialmente importante na escola, pois práticas aparentemente simples, como comentar uma postagem, reenviar uma fotografia, utilizar uma imagem em trabalho ou compartilhar um dado pessoal, envolvem autoria, consentimento, responsabilidade e respeito.

A participação digital também está relacionada à inclusão. Uma proposta pedagógica que pressupõe equipamentos atualizados, conexão permanente e apoio familiar pode aprofundar desigualdades, mesmo quando apresenta objetivos inovadores. Siqueira (2023) destaca que o letramento digital pode favorecer cidadania e inserção social, mas depende de condições concretas de acesso e acompanhamento. A escola precisa, por isso, prever alternativas, tempos diferenciados, acessibilidade e uso de recursos que não penalizem estudantes com menor disponibilidade tecnológica.

A autoria constitui dimensão central desse processo. Estudantes que apenas consomem conteúdos permanecem em posição limitada diante das plataformas, ao passo que experiências de pesquisa, edição, argumentação e publicação permitem compreender linguagens e responsabilidades. Nascimento e Santos (2025) associam protagonismo juvenil e pensamento crítico, indicando que práticas ativas podem transformar ferramentas digitais em meios de participação consciente. A autoria escolar, entretanto, exige que o estudante identifique fontes, explicita contribuições externas, revise o conteúdo produzido e assuma responsabilidade pelo resultado final.

A cidadania digital requer competência para circular entre diferentes gêneros e linguagens. Textos, vídeos, memes, infográficos, podcasts, postagens patrocinadas e respostas produzidas por inteligência artificial possuem modos próprios de construção de credibilidade. Moura, Palmeira e Sousa (2025) destacam que a educação midiática contribui para o enfrentamento da desinformação porque desenvolve procedimentos de leitura crítica. A escola precisa ensinar a observar autoria, data, finalidade, edição, contexto, evidências e condições de circulação das mensagens.

A formação cidadã também envolve o direito de ser ouvido e de participar das decisões sobre tecnologias escolares. Silveira et al. (2025) propõem articulação entre pesquisa, ensino, extensão e gestão, envolvendo estudantes, profissionais e famílias. Em vez de formular regras sem escuta, a escola pode construir acordos de convivência, debater usos permitidos, definir momentos de atenção, estabelecer procedimentos de proteção e revisar normas à luz de problemas efetivamente vivenciados pela comunidade.

A noção de responsabilidade não deve ser utilizada para culpabilizar individualmente crianças e adolescentes por problemas produzidos por sistemas complexos. Plataformas são organizadas por mecanismos de recomendação, captura da atenção, publicidade e tratamento de dados. Menezes, Schlemmer e Di Felice (2024) mostram que a cidadania digital exige compreender a participação de algoritmos e outros elementos não humanos na organização da vida social. A educação crítica deve, portanto, analisar comportamentos individuais e também estruturas econômicas, decisões de design e relações de poder.

O pensamento crítico, nesse campo, não significa rejeitar toda informação nem desconfiar indiscriminadamente. Significa formular perguntas adequadas, comparar evidências, reconhecer incertezas, identificar interesses e revisar posicionamentos diante de novas informações. Pinheiro e Pinheiro (2021) indicam que situações interativas podem estimular reflexão sobre decisões, enquanto Moura, Palmeira e Sousa (2025) evidenciam a importância da verificação. Estudos de caso, jogos, debates e simulações tornam visíveis os critérios utilizados pelos estudantes e permitem que o professor acompanhe o processo argumentativo.

A participação ética inclui reconhecer a diversidade de sujeitos e enfrentar violências digitais. Comentários discriminatórios, humilhações públicas, perseguições, divulgação de boatos e compartilhamentos não autorizados repercutem na dignidade das pessoas e na convivência escolar. Bozza e Vinha (2023) defendem programas educativos preventivos voltados à convivência ética online, e Conte e Silveira (2025) reforçam que o enfrentamento do cyberbullying demanda diálogo pedagógico, políticas escolares, apoio e intervenções interdisciplinares.

A cidadania digital possui ainda dimensão política. Redes e plataformas são espaços de debate, mobilização e circulação de discursos sobre questões públicas. Formar estudantes para participar democraticamente exige ensinar argumentação, escuta, respeito, reconhecimento de evidências e distinção entre crítica e ataque pessoal. A formação não deve produzir usuários passivos ou obedientes, mas sujeitos capazes de compreender conflitos, posicionar-se e participar da vida coletiva com responsabilidade.

Outro aspecto é a construção da identidade digital. Fotografias, comentários, cadastros e registros podem permanecer acessíveis e ser interpretados fora do contexto original. A escola deve discutir reputação, rastros digitais e direito à privacidade sem recorrer apenas ao medo. Silva e Takeshita (2023) demonstram que intimidade e privacidade se vinculam à dignidade humana, enquanto a LGPD reforça a necessidade de tratamento responsável das informações pessoais (Brasil, 2018a).

Portanto, cidadania digital reúne acesso, participação, autoria, criticidade, ética e proteção. Quando essas dimensões são trabalhadas de forma integrada, a escola contribui para que o estudante não seja apenas consumidor de serviços, mas sujeito capaz de compreender, questionar e transformar práticas sociais mediadas por tecnologia. Essa formação deve atravessar diferentes componentes curriculares e situações da vida escolar, em consonância com a BNCC e com a Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2018b; Brasil, 2023).

3.2. Ética, Segurança, Privacidade e Enfrentamento da Desinformação

A ética digital refere-se aos princípios que orientam decisões e relações em ambientes conectados. Pinheiro e Pinheiro (2021) demonstram que escolhas realizadas em jogos e redes podem mobilizar reflexão sobre respeito, privacidade e responsabilidade. Na escola, a ética precisa ser discutida a partir de situações concretas, pois regras abstratas têm pouco efeito quando não são relacionadas às experiências dos estudantes e às consequências produzidas para indivíduos e grupos.

A privacidade é um direito e uma condição para o desenvolvimento da autonomia. A LGPD determina que o tratamento de dados pessoais observe princípios como finalidade, necessidade, transparência, segurança e prevenção (Brasil, 2018a). No cotidiano escolar, isso inclui dados acadêmicos, contatos, imagens, informações de saúde, registros de aprendizagem e perfis de acesso. A instituição deve avaliar quais dados realmente precisa coletar, quem poderá acessá-los, por quanto tempo serão armazenados e como serão protegidos.

A formação para a proteção de dados pode começar por perguntas concretas: por que um aplicativo solicita determinada permissão? Quem terá acesso ao cadastro? A atividade pode ser realizada sem fornecer informações excessivas? Como solicitar exclusão ou correção de dados? Ao incorporar essas questões ao planejamento, a escola transforma a privacidade em objeto de aprendizagem e favorece a compreensão de que dados pessoais possuem valor social, econômico e identitário.

O consentimento merece atenção especial porque crianças e adolescentes ocupam posição de maior vulnerabilidade nas relações digitais. Aceitar termos extensos sem compreensão não equivale a

uma decisão informada, sobretudo quando o acesso a uma atividade depende da concordância automática. A escola deve selecionar ferramentas com base no interesse educacional, esclarecer finalidades, evitar coleta desnecessária e envolver responsáveis quando exigido, sem transferir às famílias toda a responsabilidade institucional.

A segurança digital não deve ser reduzida à criação de senhas. Ela envolve prevenção de golpes, cuidado com arquivos e links, proteção de credenciais, reconhecimento de contatos suspeitos, registro responsável de ocorrências e busca de apoio. Bozza e Vinha (2023) observam que os riscos on-line fazem parte dos problemas contemporâneos de convivência e precisam ser enfrentados por ações educativas contínuas. A escola deve acolher situações de exposição, fraude ou assédio sem culpabilizar as vítimas e com procedimentos claros de encaminhamento.

A desinformação representa desafio pedagógico porque combina falsidade, emoção, velocidade e interesses. Moura, Palmeira e Sousa (2025) identificam a necessidade de propostas de educação midiática para que professores e estudantes compreendam como conteúdos enganosos são produzidos e difundidos. O enfrentamento não se resolve com listas fixas de páginas confiáveis; requer procedimentos de investigação, comparação e contextualização.

Entre os procedimentos de educação midiática, destacam-se verificar autoria, data, fonte original, evidências, edição de imagens, coerência interna e confirmação por fontes independentes. A leitura lateral, na qual o usuário sai da página para investigar quem publica e o que outras fontes dizem, pode ser praticada em diferentes

componentes curriculares. A avaliação deve valorizar o percurso investigativo e a justificativa das conclusões, e não apenas a identificação de uma resposta previamente definida.

Conteúdos falsos circulam porque acionam medo, indignação, identificação e desejo de pertencimento. Por isso, a educação midiática precisa incluir dimensão emocional. Antes de compartilhar, o estudante deve aprender a reconhecer a própria reação, criar um intervalo para análise e perguntar a si mesmo por que deseja divulgar aquela mensagem. Moura, Palmeira e Sousa (2025) indicam que a percepção docente sobre a desinformação pode orientar ações práticas e contextualizadas.

A inteligência artificial generativa torna mais fácil produzir textos, imagens e áudios convincentes, inclusive conteúdos incorretos ou manipulados. Nascimento e Santos (2025) defendem estratégias pedagógicas que promovam pensamento crítico e responsabilidade social. A escola pode propor comparação entre respostas, checagem de referências, identificação de omissões, análise de vieses e explicação do percurso de revisão. O objetivo não é estimular confiança cega nem rejeição absoluta, mas avaliação responsável.

A autoria precisa ser reelaborada diante da inteligência artificial. Entregar uma produção automatizada como se fosse integralmente própria impede que o professor compreenda o percurso de aprendizagem; por outro lado, o uso orientado pode apoiar planejamento, revisão, criação de perguntas e comparação de perspectivas. Nascimento e Santos (2025) defendem que o trabalho pedagógico explicita critérios de transparência, verificação e responsabilidade. O estudante permanece responsável por compreender, conferir e justificar aquilo que apresenta.

O respeito à imagem e à intimidade é igualmente central. Publicar fotografias de colegas, gravações de aulas ou conversas privadas sem autorização pode causar constrangimento e violência. O Marco Civil da Internet e a LGPD oferecem referências para a proteção de direitos no ambiente digital (Brasil, 2014; Brasil, 2018a). Atividades de análise de casos podem ajudar os estudantes a reconhecer que o fato de uma informação estar disponível não autoriza seu uso indiscriminado.

O cyberbullying deve ser compreendido como problema de convivência que atravessa espaços presenciais e digitais. A escola precisa reconhecer sinais, interromper agressões, acolher vítimas, registrar ocorrências com cuidado, envolver responsáveis e trabalhar pedagogicamente com os grupos. Bozza e Vinha (2023) propõem ações preventivas voltadas à convivência ética on-line, enquanto Conte e Silveira (2025) destacam políticas escolares, apoio, projetos e diálogo pedagógico como componentes do enfrentamento.

A economia da atenção também produz desafios éticos. Notificações, recompensas, rolagem contínua e recomendações personalizadas são recursos utilizados para prolongar a permanência nas plataformas. Menezes, Schlemmer e Di Felice (2024) contribuem para compreender que a experiência contemporânea é mediada por algoritmos que participam da organização das interações. A escola pode discutir hábitos, concentração, pausas e autorregulação, evitando explicações que responsabilizem exclusivamente o indivíduo.

A definição de limites para dispositivos deve ser pedagógica, transparente e proporcional. Em algumas atividades, o uso pode ser desnecessário ou prejudicar a atenção; em outras, pode favorecer

pesquisa, registro, comunicação e criação. Silveira et al. (2025) defendem mediações apoiadas em pesquisa e diálogo com a comunidade, e Bozza e Vinha (2023) mostram a importância de intervenções preventivas. A simples proibição pode reduzir conflitos imediatos, mas não substitui a aprendizagem sobre uso responsável em outros contextos.

A proteção não se opõe à participação. Ao aprender sobre privacidade, segurança, verificação e convivência, o estudante amplia sua capacidade de agir, recusar práticas invasivas e buscar ajuda. A articulação entre direitos e responsabilidades permite criar ambientes mais seguros sem reduzir indevidamente a expressão, a autoria e a participação. Essa perspectiva aproxima ética digital, direitos humanos e educação para a democracia.

3.3. Integração Curricular, Gestão Institucional e Participação da Comunidade Escolar

A cidadania digital precisa ser incorporada ao projeto político-pedagógico e não depender apenas de iniciativas isoladas. Neves e Spósito (2025) mostram que políticas de educação digital necessitam de mediação ética e pedagógica, enquanto a PNED estabelece diretrizes para educação digital escolar e inclusão (Brasil, 2023). A escola pode definir objetivos comuns, responsabilidades, procedimentos de proteção e formas de participação, articulando currículo, gestão e convivência.

No plano curricular, uma estratégia consistente é trabalhar problemas reais em diferentes áreas. Língua Portuguesa pode analisar discursos, autoria e fontes; História pode discutir memória, propaganda e manipulação de imagens; Ciências pode examinar

evidências e alegações; Matemática pode interpretar gráficos e estatísticas; Arte pode abordar criação, remixagem e circulação de imagens. Essa integração concretiza a transversalidade da cultura digital prevista na BNCC e evita que o tema seja reduzido a uma disciplina técnica (Brasil, 2018b).

A educação midiática pode ser desenvolvida por oficinas de verificação nas quais os estudantes identificam alegações, localizam a fonte original, comparam versões e justificam conclusões. Moura, Palmeira e Sousa (2025) indicam que professores reconhecem a relevância dessas ações, mas precisam de repertório, tempo e apoio. A atividade deve admitir que algumas informações permanecem incertas e que a postura responsável inclui suspender o julgamento quando as evidências são insuficientes.

Projetos de produção de mídia oferecem outra possibilidade. Ao criar podcast, vídeo, jornal, infográfico ou campanha, os estudantes enfrentam decisões sobre linguagem, público, fontes, direitos autorais, edição e publicação. Siqueira (2023) relaciona letramento digital e participação social, enquanto Pinheiro e Pinheiro (2021) destacam as dimensões crítica e ética das escolhas. O professor acompanha planejamento, pesquisa, revisão e circulação, evitando que a aparência do produto final substitua o processo formativo.

Jogos, simulações e estudos de caso podem apoiar discussões éticas. Pinheiro e Pinheiro (2021) mostram que decisões interativas favorecem reflexão sobre práticas digitais. A escola pode simular situações de cadastro, compartilhamento, comentário, compra, produção com inteligência artificial ou conflito em grupos de mensagens, solicitando que os estudantes expliquem escolhas e considerem consequências para diferentes sujeitos.

Os círculos de diálogo e as assembleias ajudam a construir acordos de convivência. Em vez de apresentar normas prontas, a escola pode discutir situações vividas, necessidades de aprendizagem, impactos sobre terceiros e limites necessários. Bozza e Vinha (2023) demonstram que programas preventivos precisam envolver reflexão, escuta e corresponsabilidade. A construção coletiva aumenta a compreensão das normas, mas não elimina a responsabilidade institucional de proteger estudantes e intervir diante de violações.

A formação de professores é condição para a consistência das ações. Docentes precisam compreender desinformação, privacidade, inteligência artificial, direitos autorais e acessibilidade, além de dominar estratégias pedagógicas para trabalhar esses temas. Nascimento e Santos (2025) mostram que práticas ativas podem favorecer pensamento crítico, mas sua qualidade depende da intencionalidade pedagógica. Programas de formação podem utilizar estudos de caso, elaboração de sequências didáticas, análise de plataformas e discussão de experiências reais.

No plano da gestão, a seleção de plataformas deve considerar critérios pedagógicos, jurídicos, técnicos e inclusivos. A escola precisa avaliar quais informações são coletadas, quem as controla, se há publicidade, quais permissões são exigidas, como ocorre a exclusão dos dados e se o recurso oferece acessibilidade. A LGPD fornece princípios para essa análise, e Silva e Takeshita (2023) reforçam a centralidade da proteção da intimidade nas relações institucionais. A conveniência não pode ser o único critério de adoção.

Também é necessário estabelecer protocolos para problemas digitais. Estudantes precisam saber a quem recorrer diante de

exposição, ameaça, golpe, assédio ou cyberbullying. Os procedimentos devem prever acolhimento, registro cuidadoso, preservação da privacidade, comunicação com responsáveis e encaminhamentos adequados. Bozza e Vinha (2023) e Conte e Silveira (2025) destacam a necessidade de ações institucionais, preventivas e interdisciplinares, evitando respostas improvisadas ou exclusivamente punitivas.

A participação das famílias deve ocorrer por meio de diálogo e formação, e não apenas pelo envio de recomendações. Reuniões podem abordar mediação, privacidade, convivência, inteligência artificial, bem-estar e busca de ajuda, respeitando diferentes condições domésticas. Silveira et al. (2025) apontam a relevância de compreender práticas digitais dentro e fora da escola. A parceria deve evitar culpabilização e reconhecer que adultos também aprendem diante de mudanças tecnológicas.

A voz dos estudantes pode orientar diagnósticos sobre práticas, conflitos e necessidades. Questionários, rodas de conversa, assembleias e observação ajudam a conhecer plataformas utilizadas, dificuldades de autorregulação, situações de violência e estratégias de proteção. Escutar os estudantes não significa aceitar todas as práticas, mas planejar ações a partir da realidade e reconhecer crianças e adolescentes como participantes da construção de uma cultura digital mais segura e democrática.

A avaliação das aprendizagens deve considerar processos. Em uma atividade sobre desinformação, é possível observar a qualidade das perguntas, a diversidade das fontes, a explicitação dos critérios e a capacidade de revisar conclusões. Em produções digitais, podem ser avaliados autoria, indicação de fontes, licenças, respeito à imagem,

acessibilidade e adequação ao público. Portfólios digitais podem reunir verificações, reflexões, versões e autoavaliações, tornando visível a evolução dos critérios utilizados pelos estudantes.

A acessibilidade precisa integrar todas as práticas. Produções com legendas, descrição de imagens, linguagem clara, navegação simples e formatos alternativos ampliam a participação e ensinam responsabilidade com diferentes públicos. A cidadania digital não pode ser construída em ambientes que excluem pessoas com deficiência ou estudantes com conexão limitada. Siqueira (2023) associa letramento digital, cidadania e inclusão social, indicando que participação depende de condições materiais e comunicacionais.

Bibliotecas, salas de leitura e laboratórios podem funcionar como espaços de cidadania digital. Além de oferecer acesso, podem apoiar pesquisa, curadoria, criação, orientação sobre fontes e proteção de dados. Isso é especialmente relevante para estudantes que não dispõem de equipamentos ou apoio em casa. Neves e Spósito (2025) ressaltam que políticas de educação digital precisam enfrentar desigualdades e vincular acesso à formação humana integral.

A inteligência artificial pode ser incorporada a projetos de investigação nos quais os estudantes comparem respostas com livros, artigos e documentos, localizem omissões, analisem vieses e produzam versões corrigidas. Nascimento e Santos (2025) defendem que o uso crítico da IA pode fortalecer protagonismo e responsabilidade. O professor precisa explicitar que a ferramenta não substitui fontes confiáveis, compreensão conceitual nem julgamento humano.

Parcerias com universidades, órgãos públicos e organizações podem ampliar repertórios, desde que preservadas a autonomia pedagógica, a privacidade e a clareza dos objetivos. Silveira et al. (2025) apresentam uma experiência articulando pesquisa, ensino, extensão e gestão, demonstrando o potencial de relações institucionais para apoiar diagnóstico, formação e produção de materiais. A escola, contudo, deve avaliar responsabilidades, continuidade das ações e tratamento de dados.

A sustentabilidade das práticas depende de tempo, planejamento e condições de trabalho. Projetos de cidadania digital exigem estudo, reuniões, acompanhamento e revisão. Não é razoável acrescentar responsabilidades aos professores sem formação, infraestrutura e apoio institucional. Neves e Spósito (2025) defendem que políticas digitais não operam isoladamente, e a PNED atribui ao poder público papel relevante na promoção da educação digital e da capacitação (Brasil, 2023).

Em síntese, a escola forma cidadãos digitais quando cria oportunidades para pesquisar, dialogar, produzir, verificar, proteger e participar. Esse trabalho não se limita à prevenção de riscos, pois amplia criatividade, expressão e intervenção social. A cidadania digital emerge da combinação entre direitos, deveres, conhecimento, ética e prática coletiva, articulando letramento crítico, convivência on-line, proteção de dados e participação democrática.

4. RESULTADOS E CONCLUSÃO

A análise realizada confirma que a cidadania digital constitui dimensão necessária da educação contemporânea. Participar da

cultura digital envolve mais do que acessar dispositivos: exige interpretar informações, reconhecer interesses, proteger dados, respeitar pessoas, produzir com autoria e compreender efeitos de plataformas e algoritmos. Neves e Spósito (2025) mostram que políticas de educação digital podem ampliar direitos, mas dependem da ação pedagógica e de um projeto formativo comprometido com a participação social.

O papel da escola é transformar práticas digitais cotidianas em experiências de aprendizagem, reflexão e responsabilidade. Siqueira (2023) relaciona letramento digital, inclusão e cidadania, enquanto Pinheiro e Pinheiro (2021) demonstram a inseparabilidade entre criticidade e ética. A instituição escolar precisa criar condições para que estudantes analisem situações, justifiquem escolhas, reconheçam consequências e participem da construção de normas e soluções.

A desinformação, a inteligência artificial e a exposição de dados tornam essa tarefa urgente. Moura, Palmeira e Sousa (2025) indicam que a educação midiática pode apoiar o enfrentamento de conteúdos enganosos; Nascimento e Santos (2025) mostram possibilidades para desenvolver pensamento crítico diante da inteligência artificial; e a LGPD, articulada à análise de Silva e Takeshita (2023), reforça a necessidade de uma cultura institucional voltada à proteção da privacidade e dos dados pessoais.

Também se conclui que respostas baseadas exclusivamente em proibição são insuficientes. A escola deve estabelecer limites quando necessários, mas precisa ensinar autorregulação, convivência, verificação e uso responsável, pois os estudantes continuarão interagindo com tecnologias em diferentes espaços. Silveira et al.

(2025) defendem mediação sustentada por evidências e participação da comunidade, enquanto Bozza e Vinha (2023) ressaltam a importância de ações preventivas de convivência ética.

As práticas mais promissoras são transversais, colaborativas e ligadas a problemas reais. Oficinas de verificação, projetos de autoria, estudos de caso, jogos, debates, portfólios e análise de plataformas permitem articular conhecimento e ação. Essas estratégias, entretanto, devem ser contextualizadas e avaliadas, e não apresentadas como soluções universais. Para que tenham continuidade, precisam integrar o projeto pedagógico, contar com formação docente e ser apoiadas por protocolos de proteção, convivência e gestão de dados.

A responsabilidade não pode recair somente sobre professores ou estudantes. Governos, redes de ensino, plataformas, instituições formadoras, gestores e famílias possuem deveres distintos. Inclusão digital, conectividade, acessibilidade, proteção de dados, formação continuada e políticas de convivência são condições estruturais. Sem elas, o discurso de cidadania corre o risco de responsabilizar indivíduos por desigualdades e riscos que excedem sua capacidade de ação.

Como limitação, esta revisão narrativa concentrou-se em dez produções brasileiras recentes, selecionadas intencionalmente, e em documentos normativos nacionais. Estudos futuros podem investigar práticas desenvolvidas em diferentes etapas da educação básica, avaliar programas de educação midiática e convivência online, analisar a participação dos estudantes na construção de políticas escolares e acompanhar os efeitos pedagógicos do uso de inteligência artificial.

Conclui-se que a escola cumpre seu papel quando promove uma relação com as tecnologias fundada em direitos humanos, pensamento crítico, diálogo, privacidade e responsabilidade. Formar cidadãos digitais não significa produzir usuários obedientes nem especialistas em todas as ferramentas, mas sujeitos capazes de aprender continuamente, avaliar informações, reconhecer limites, proteger a si e aos outros e participar de modo consciente da vida social conectada. Essa formação depende da integração entre currículo, gestão, formação docente, participação das famílias e políticas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOZZA, Thais Cristina Leite; VINHA, Telma Pileggi. Cyberbullying, cyber agressão e riscos on-line: como a escola pode atuar diante dos problemas da (cyber)convivência. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, e023059, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18444>.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República,

2023.

CONTE, Elaine; SILVEIRA, Carla Dias da. Cyberbullying: interfaces e implicações nas escolas. *Educação, Santa Maria*, v. 50, e95, p. 1-27, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644489097>.

MENEZES, Janaína; SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo. Educação OnLIFE e cidadania digital: o desenvolvimento do pensamento computacional na cidade em tempos de algoritmização do mundo. *Educar em Revista, Curitiba*, v. 40, e88519, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88519>.

MOURA, Késsia Mileny de Paulo; PALMEIRA, Luciana Silva; SOUSA, Samantha Morais de Oliveira. Educação midiática no combate à desinformação: percepções e proposições de ação dos professores. *Revista Teias, Rio de Janeiro*, v. 26, n. 81, e83022, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2025.83022>.

NASCIMENTO, Márcio Silveira; SANTOS, Éber José dos. Cidadania digital e inteligência artificial: estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do pensamento crítico. *Revista de Estudos de Cultura, São Cristóvão*, v. 11, n. 27, p. 163-179, 2025. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v11i27.22710>.

NEVES, Ogaciano dos Santos; SPÓSITO, Marcos André Fernandes. Política Nacional de Educação Digital: letramento e cidadania para educação integral. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v. 51, e273572, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551273572por>.

PINHEIRO, Regina Cláudia; PINHEIRO, Bruna Maele Girão Nobre. Dimensões crítica e ética nas práticas de letramento digital em um jogo educativo digital. *DELTA: Documentação de Estudos em*

Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 37, n. 2, e202149228, 2021.
DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202149228>.

SILVA, Leda Maria Messias da; TAKESHITA, Leticia Mayumi Almeida. Lei Geral de Proteção de Dados pessoais e a preservação da intimidade do professor. Prisma Jurídico, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 23-39, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5585/2023.19473>.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; FERREIRA, Júlia Ruiz Gomes; ZEFERINO, Maria Luiza; GUEDES, Sofia Rodrigues. As tecnologias digitais e a educação de adolescentes: inter-relações entre pesquisa, ensino, extensão e gestão. Revista Escrever, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 42-56, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15277683>.

SIQUEIRA, Kleber Saldanha de. Letramento digital no ensino médio como exercício da cidadania e inclusão social. Diversitas Journal, Santana do Ipanema, v. 8, n. 3, 2023. DOI: <https://doi.org/10.48017/dj.v8i3.2641>.