Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Competência Digital Docente: diálogos teóricos para a docência na educação superior

Débora Suzane Gomes Mendes (UFMG)
https://orcid.org/0000-0002-2521-2187
debora_suzane@live.com

***Resumo**: O artigo analisa a competência docente no contexto da educação superior, com foco central na importância da proficiência digital para as práticas pedagógicas. O objetivo do estudo é identificar a relevância da competência digital na prática pedagógica do professor formador da educação superior a partir de dados de organismos mundiais e documentos educacionais nacionais e internacionais. A metodologia adotada pauta-se na pesquisa bibliográfica e documental. Os principais resultados evidenciam que apenas 18% dos professores atuantes em Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras possuem competência digital avançada, o que representa um entrave significativo tanto para a capacitação dos futuros professores quanto para a implementação de propostas de formação continuada adequadas aos docentes para atuar em contextos de ensino mediados por tecnologias digitais.*

***Palavras-chave**: Competência Digital. Competência. Educação Superior.*

***Abstract**: The article analyzes teaching competence in the context of higher education, with a central focus on the importance of digital proficiency for pedagogical practices. The objective of the study is to identify the relevance of digital competence in the pedagogical practice of higher education teachers based on data from global organizations and national and international educational documents. The methodology adopted is based on bibliographic and documentary research. The main results show that only 18% of teachers working in Brazilian Higher Education Institutions (HEIs) have advanced digital competence, which represents a significant obstacle both for the training of future teachers and for the implementation of continuing education proposals appropriate for teachers to work in teaching contexts mediated by digital technologies.*

***Keywords:** Digital Competence. Competence. Higher Education.*

1 INTRODUÇÃO

Discutir o conceito de competência digital nos dias de hoje é, antes de tudo, refletir sobre a seguinte questão: “o que é ser competente?”. Essa questão mobiliza educadores para um tema complexo. Para iniciar esse debate, é necessário, primeiramente, questionar o próprio significado de “competência” e, em seguida, considerar se o termo ganha um novo significado ao ser transportado para o contexto digital. Pois, quando falamos em competência digital, estamos lidando com novas exigências cognitivas, técnicas e éticas, que vão além dos saberes tradicionais ensinados pelas escolas e universidades.

A ação competente digital na educação superior tem sido requerida como elemento fundamental na prática pedagógica, o que influenciará a formação dos futuros docentes, uma vez que os sistemas de ensino têm sofrido a influência das tecnologias digitais. Assim, é importante questionarmos: “qual a importância da competência digital na atuação do professor da educação superior?”. Para um entendimento aprofundado dessa temática, é importante identificar os elementos que constituem uma ação competente. Esse debate é fundamental para a educação, especialmente no desenvolvimento de uma atuação docente profissional, tanto da educação básica quanto da educação superior, e na construção dos saberes pedagógicos.

Desta forma, o estudo tem como objetivo identificar a relevância da competência digital na prática pedagógica do professor formador da educação superior a partir de dados de organismos mundiais e documentos educacionais nacionais e internacionais. Para tanto, foi adotada como metodologia a pesquisa bibliográfica fundamentada nos estudos dos autores como Zabala e Arnau (2014), Perrenoud (2014), Sacristán (2011), Le Boterf (2008), Kenski (2020), Bacich (2018), Masetto (2015), dentre outros. E uma pesquisa documental com base em referenciais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - *Marco de Competências de los Docentes en Materia TIC UNESCO* (2019), Comissão Europeia - *European Framework for the Digital* (2018) e Ministério da Educação (MEC) - Referencial de Saberes Digitais Docentes (2024), etc.

O artigo está estruturado em quatro seções. Na primeira, temos as considerações iniciais do estudo com a apresentação das perguntas da pesquisa, do objetivo e da metodologia de pesquisa. Na segunda, analisamos o conceito de competência a partir de diferentes concepções. Em seguida, na terceira apresentamos a definição do conceito de competência digital e dados atuais sobre a formação inicial dos professores e o nível de competência digital dos docentes da educação superior brasileira. E, por fim, a quarta seção apresenta as conclusões do estudo, seguidas das referências bibliográficas.

2 CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS SOBRE O TERMO COMPETÊNCIA

Registros históricos indicam que, no século XV, o termo competência surgiu pela primeira vez na língua francesa, referindo-se à legitimidade e a autoridade das instituições para lidar com determinados problemas. No século XVIII, passou a ser entendida de forma individual, associando-se à capacidade adquirida por meio do saber e da experiência. No século XX, o termo ganhou destaque no campo da Psicologia, especialmente

nos estudos de Chomsky na área da linguística, voltados para a compreensão da língua (Dias, 2010).

No contexto empresarial, o termo competência emergiu no início da década de 1970 para designar o que caracteriza um indivíduo capaz de realizar determinadas atividades reais de forma eficiente. A partir desse período, ganhou ampla difusão, consolidando-se como um eixo central no campo do desenvolvimento e da formação profissional. É quase inexistente encontrar propostas de desenvolvimento e formação profissional que não estejam estruturadas em torno da competência (Zabala; Arnau, 2014).

Tempos depois as ideias relacionadas ao termo competência, inicialmente aplicadas no âmbito empresarial, passaram a ser incorporadas ao sistema educativo de forma acelerada, em um primeiro nível nos estudos de formação profissional, em seguida, alcança de forma generalizada as etapas e níveis educacionais, com as seguintes ações: a) Tentativas de identificar as competências básicas necessárias para o ensino; b) Adoção de avaliações baseada no domínio de competências; c) Realização de estudos nas universidades fundamentados em competências; d) Reestruturação generalizada dos currículos oficiais em diversos países que passaram a ser organizados em função do desenvolvimento de competências (Zabala; Arnau, 2014).

Além disso, à identificação das competências que os estudantes devem adquirir, foram articuladas às competências das quais os docentes devem dispor para ensinar (Zabala; Arnau, 2014). Sendo assim, a complexidade de definir o termo reside no fato de diferentes áreas do conhecimento, adotar múltiplas abordagens. Entretanto, o dissenso em torno da conceituação de competência não apenas amplia a discussão sobre "o que significa ser competente?", mas, também, contribui para o aprimoramento do conceito, permitindo seu refinamento a partir de diferentes perspectivas científicas.

No campo da educação, é possível identificar elementos comuns nas concepções dos Perrenoud (2014), Sacristán (2011), Zabala e Arnau (2014). As definições desses autores sobre o termo competência compartilham elementos essenciais: a ação ativa e intencional na resolução de situações-problema e a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes, tanto no âmbito intelectual quanto emocional (Quadro 1).

Quadro 1- Comparação entre os conceitos de competência na educação.

AUTOR(ES)	CONCEITO DE COMPETÊNCIA	COMPLEXIDADE CONCEITUAL
Perrenoud (2014);	Capacidade de agir com eficácia em diferentes situações, integrando recursos intelectuais e emocionais de forma adequada e imediata;	O debate sobre competência ainda carece de consenso devido a questões filosóficas, políticas e pedagógicas, o que evidencia a dificuldade dos sistemas educativos em alinhar as competências desejadas para a educação básica;
Sacristán (2011);	Aptidão, capacidade e habilidade para um bom desempenho, relacionando-a à destreza e à efetividade na execução de ações;	O termo possui múltiplos significados, podendo ser usado como sinônimo ou conceito correlato, o que torna flexível e sujeito a variações conforme o contexto;
Zabala e Arnau (2014).	Refere-se à presença, nas estruturas cognoscitivas da pessoa, das condições e recursos necessá-	A necessidade de conceituar a competência considerando suas características e a relação

rios para agir, incluindo capacidade, habilidade, domínio e aptidão.	entre os seus componentes.

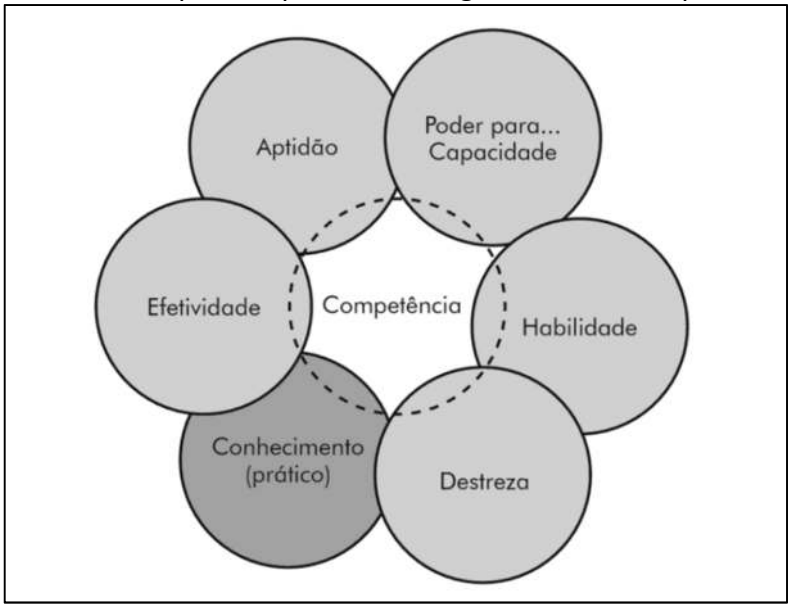
Fonte: Elaborada pela própria autora (2025).

Na perspectiva de Perrenoud (2014), o debate sobre competência ainda está longe de um consenso, devido às diversas questões filosóficas, políticas e pedagógicas envolvidas. Essas confusões conceituais têm um efeito paradoxal, provocam e, ao mesmo tempo, escondem a extrema dificuldade dos sistemas educativos em fazer corresponder as competências almejadas para a escola de educação básica. Entretanto, ele enfatiza a importância de aprofundar essas discussões, pois apresentar a complexidade do tema pode contribuir para superar slogans, pensamentos mágicos e diálogos de surdos.

Para o autor, a competência é conceituada a partir das ciências da educação e das ciências do trabalho, como um "poder de agir eficazmente numa classe de situações, mobilizando e combinando em tempo real e de forma pertinente recursos intelectuais e emocionais" (Perrenoud, 2014, p. 52). A competência não pode ser observada diretamente, pois se trata da condição do desempenho, torna-o possível, não aleatório e previsível. Dessa forma, a competência pode ser compreendida como uma disposição estável que torna o desempenho possível e o explica (Perrenoud, 2014).

Para Sacristán (2011) o termo competência pode ser associado a diferentes significados, muitas vezes utilizados como sinônimos ou conceitos correlatos. Entretanto, o autor define competência como a aptidão (presença de qualidade), capacidade ou poder para (qualidade para o bom desempenho de algo), habilidade (executar algo que serve de adorno para alguém) que se relaciona com destreza (precisão para fazer coisas) e sugere efetividade (ação que surta efeitos), como observa-se na Figura 1.

Figura 1 - Palavras que compartilham o significado de competência.



Fonte: Sacristán (2011, p. 35).

O autor argumenta que o discurso em torno do conceito de competência está impregnado de significados diversos, moldados por diferentes contextos discursos, práticas e ações. Essa multiplicidade de sentidos confere ao termo um caráter flexível e in-

terpretável, tornando-o suscetível a variações conforme o campo de aplicação. Sob essa perspectiva, ao utilizar o conceito de competência no discurso educacional, faz-se mais do que uma simples escolha terminológica. Trata-se de eleger um discurso específico, uma determinada forma de compreender e ordenar os problemas educacionais, de condicioná-los, e, ainda, de utilizá-lo como um instrumento para confrontar outros discursos. Assim, a incorporação do conceito de competência na educação não ocorre de forma neutra, mas implica a adesão a uma tradição teórica (Sacristán, 2011).

Sacristán (2011), ressaltam, ainda, que a introdução do conceito de competência na linguagem educacional ocorreu de maneira relativamente simples. O problema emergiu quando esse termo se tornou uma linguagem dominante, impondo um significado específico e alinhando a compreensão da educação a uma determinada visão de mundo. Nesse contexto, o papel do professor é reduzido a um "saber fazer" ou capacidade de executar e realizar algo que os torna mais competentes. Entretanto, essa perspectiva não questiona se, ao se tornarem mais competentes, os professores também se tornam mais conscientes, responsáveis, humanistas.

Além disso, essa lógica se intensifica quando as competências são apresentadas como a solução para os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais. Assim, as competências passam a ser concebidas como um modelo pedagógico sustentado por indicadores de desempenho, valorização de resultados e adaptação a um mercado de trabalho instável. Contudo, essa abordagem tende a marginalizar debates essenciais sobre a educação, como a valorização do papel dos professores, as condições que levam certos grupos ao fracasso escolar e as expressões culturais que realmente interessam aos jovens, entre outros (Sacristán, 2011).

Zabala e Arnau (2014) identificaram que algumas definições empregam termos genéricos como "pré-requisitos psicossociais", "recursos cognitivos" ou "repertório de estratégias". Ao mesmo tempo existem algumas similaridades ao resumir esses componentes em três grandes domínios relacionados aos campos do "saber", do "ser" e do "saber fazer", os quais se constituem nos componentes principais das competências. Os dois primeiros se utilizam dos termos "conhecimentos" e "atitudes" ao mesmo tempo. O terceiro que pode ser situado desde habilidades muito simples até estratégias muito complexas (Zabala; Arnau, 2014).

Figura 2 - Concepções sobre competências.

É a capacidade ou a habilidade	**O quê?**
A existência nas estruturas cognoscitivas da pessoa das condições e recursos para agir. A capacidade, a habilidade, o domínio e a aptidão.	
Para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas	**Para quê?**
Assumir um determinado papel; uma ocupação, em relação aos níveis requeridos; uma tarefa específica; realizar ações; participar na vida política, social e cultural da sociedade; cumprir com as exigências complexas; resolver problemas da vida real; enfrentar um tipo de situação.	
De forma eficaz	**De que forma?**
Capacidade efetiva; de forma exitosa; exercício eficaz; conseguir resultados e exercê-los de modo excelente; participação eficaz; mobilizando a consciência e de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa.	
Em um determinado contexto	**Onde?**
Uma atividade plenamente identificada; em um contexto determinado; em uma determinada situação; em um âmbito ou cenário da atividade humana.	
É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos	**Por meio de quê?**
Diversos recursos cognitivos; pré-requisitos psicossociais; conhecimentos, habilidades e atitudes; conhecimentos, e características individuais; conhecimentos, qualidades, capacidades e atitudes; os recursos que mobiliza, conhecimentos teóricos e metodológicos, atitudes, habilidades e competências mais específicas, esquemas motores, esquemas de percepção, avaliação, antecipação e decisão; comportamentos, motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais; amplo repertório de estratégias. Operações mentais complexas, esquemas de pensamento; saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.	
Ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada	**Como?**
De forma integrada; orquestrada.	

Fonte: Zabala e Arnau (2014, p. 43).

Na Figura 2, Zabala e Arnau (2014) apresentam um conjunto de definições sobre competência, que, embora distintas, se completam, na construção de um entendimento mais amplo do conceito. No entanto, os autores destacam que, para desenvolver a competência de forma eficaz, não basta conhecer seus componentes isoladamente, é essencial compreender todo o processo pelo qual uma pessoa competente desenvolve diante de uma situação específica.

Em concordância com os autores, essas concepções de competência podem ser organizadas nos seguintes princípios fundamentais: a) Ação eficaz e contextualiza: competências são ações eficazes diante de situações e problemas diversos que mobilizam os recursos disponíveis; b) Intenção e atitude: resolução de problemas exige disposição a resolvê-los com uma intenção definida; c) Domínio de habilidades e procedimentos: competência requer dominar os procedimentos, as habilidades e as destrezas adequadas que à ação que se pretende realizar; d) Base em conhecimentos estruturados: as ações competentes são realizadas sobre objetos de conhecimento (fatos, conceitos e sistemas conceituais); e) Integração e inter-relação: a competência resulta da articulação entre atitudes, procedimentos e conhecimentos (Zabala; Arnau, 2014).

Desse modo, a ação competente tem início a partir de uma situação-problema que exige uma intervenção para sua resolução. É fundamental analisar a situação em toda a sua complexidade e, uma vez compreendida sua amplitude, selecionar o esque-

ma de atuação mais adequado dentre os disponíveis, mobilizando conhecimentos, habilidades e atitudes (Zabala; Arnau, 2020).

Le Boterf (2008) considera que uma atuação é competente em uma determinada situação quando atende a duas condições: 1) combinar e mobilizar um conjunto adequados de recursos pessoais como conhecimentos, saber-fazer, comportamentos, além de recursos de apoio, como bases de dados, colegas, peritos; e 2) aplicar a prática profissional relevante: considerando os requisitos e contextos específicos; e focar em produzir resultados, como produtos e serviços que satisfaçam determinados critérios de desempenho para um destinatário (cliente, docente, utilizador).

No contexto educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define o termo competência como a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8). Essa definição destaca a articulação entre saberes, habilidades, atitudes e valores, orientando a formação dos sujeitos para uma atuação crítica e responsáveis na sociedade e no mundo do trabalho.

Apesar das variações nas definições do termo competência, identifica-se um elemento constante: "ação para resolver um problema". Na área da educação, o estudo da competência busca entender como a formação pode educar os sujeitos para agir de forma consciente e responsável na sociedade contemporânea, contribuindo para a resolução de problemas. Nos últimos anos, do século XXI, têm ocorrido diversas crises políticas, econômicas, sanitárias, educacionais em nível global. Morin (2000) alerta que a multiplicidade desses problemas nos leva a refletir que o mundo está em crise:

> Tantos problemas dramaticamente unidos nos fazem pensar que o mundo não só está em crise; encontra-se em violento estado no qual se enfrentam as forças de morte e as forças de vida, que se pode chamar de agonia. Ainda que solidários, os humanos permanecem inimigos uns dos outros, e o desencadeamento de ódios de raça, religião, ideologia conduz sempre a guerras, massacres, torturas, ódios, desprezo. Os processos são destruidores de um mundo antigo, aqui multimilenar, ali, multissecular. A humanidade não consegue gerar a Humanidade. Não sabemos ainda se se trata só da agonia de um velho mundo — prenúncio do novo nascimento — ou da agonia mortal. Nova consciência começa a surgir: a humanidade é conduzida para uma aventura desconhecida (Morin, 2000, p. 85).

O autor anuncia que é preciso enfrentar a incerteza em um mundo em constante mudança, onde os valores são ambivalentes, a educação para o futuro deverá abordar as incertezas. Embora o avanço científico tenha proporcionado muitas certezas, também revelou novos improváveis. Assim, a educação para o futuro necessita integrar estratégias para enfrentar imprevistos e modificar seu desenvolvimento, em virtude dos conhecimentos e informações adquiridas ao longo do tempo (Morin, 2000).

Portanto, a noção de competência, explorada até aqui, identifica um aspecto importante, se por um lado, a complexidade de conceituar competência amplia a compreensão científica do termo, por outro torna ainda complexo compreender a ação competente na sociedade do século XXI. Assim, na próxima seção, será apresentada a ação competente numa perspectiva digital, focando em diferentes concepções de documen-

tos de organizações nacionais, internacionais e pesquisadores, expondo dados que evidenciam a situação atual da proficiência digital dos docentes no ensino superior.

3. AÇÃO COMPETENTE NO CONTEXTO DIGITAL: COMPETÊNCIA DIGITAL

O progresso científico tem provocado profundas alterações nas esferas do trabalho, da comunicação, da educação nos últimos anos, manifesta-se também por meio de inovações tecnológicas, tais como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) , que são marcadas por um acelerado ritmo de criação e substituição – na mesma velocidade que são desenvolvidas e inseridas na sociedade, são substituídas por novas tecnologias digitais mais leves, velozes e de acesso mais flexível (Kenski, 2020).

Inserir os recursos digitais nos espaços educativos, "exige dos sujeitos competências digitais para lidar com todas essas mudanças" (Silva; Behar, 2019, p. 2). De forma que, os sujeitos sejam capazes de compreender as TDIC para saber utilizar criticamente as informações por meio de uma variedade de recursos tecnológicos (Silva; Behar, 2019). Esse uso intencional dos recursos digitais nos espaços educativos pode favorecer significativamente as práticas de ensino e os processos de aprendizagem no século XXI.

Desta forma, as competências digitais são definidas com base em referenciais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - *Marco de Competências de los Docentes en Materia TIC UNESCO* (2019); da Comissão Europeia - *European Framework for the Digital* (2018); e do Ministério da Educação (MEC) brasileiro - Referencial de Saberes Digitais Docentes (2024), como conhecimentos e capacidades de selecionar, utilizar e compartilhar, de forma segura e crítica, as tecnologias digitais para alcançar objetivos relacionados ao trabalho, à aprendizagem e à participação na sociedade (UNESCO, 2019; Lucas; Moreira, 2018; Brasil, 2024).

Existe um hiato complexo entre a inovação tecnológica digital e as competências digitais dos profissionais da educação que atuam no ensino superior nos cursos presenciais de licenciatura. As evidências desse fato, são observadas nos relatórios elaborados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT); pela Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS, sigla em inglês); e pela colaboração entre MetaRed TIC Global, MetaRed TIC Brasil e Associação Universidade em Rede (UniRede), as quais destacam as tendências seculares atuais, os níveis e as carências das competências digitais dos docentes que atuam em IES no Brasil e os déficits na formação inicial dos docentes.

Em nível global, o relatório "*World Employent and Social Outlook: trends* 2024" da OIT, indicou um desajuste entre as necessidades atuais e futuras de competências digitais e os sistemas de ensino, que não conseguem oferecer formação adequada aos sujeitos. As mudanças tecnológicas foram apontadas como tendência secular que poderá representar novos desafios diante da escassez de competências digitais (OIT, 2024). Antunes (2018) afirma que na era digital, a precariedade laboral não está restrita aos trabalhadores não qualificados ou manuais, se aplica também ao trabalho qualificado, com maiores exigências de qualificação, assumindo um caráter estrutural e transversal em todas as profissões.

A UNESCO (2022), em reconhecimento à necessidade de capacitar os professores para o uso prático das ferramentas tecnológicas na educação, elaborou o "Marco de competências de los docentes en materia TIC UNESCO", que tem por objetivo "*formar a los docentes acerca del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*

en la educación. Se dirige al personal de formación docente, expertos en materia educacional, personal de apoyo a la docencia y otros [...]" (UNESCO, 2022, p. 9). O documento ressalta o importante papel dos professores habilitados em TIC na capacitação das próximas gerações, motivando uma força de trabalho qualificada, capaz de criar, refletir e resolver problemas por meio das tecnologias na sociedade atual (UNESCO, 2022).

Corroborando com a perspectiva global, o relatório da TALIS, coordenado pela Organização para a Coordenação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicado em 2019, revelou que, durante a formação inicial os professores receberam formação prioritariamente sobre conteúdos específicos da disciplina, pedagogia e prática em sala de aula. A segunda área mais abordada na formação foi o comportamento dos estudantes e a gestão da sala de aula, incluída no treinamento de 72% dos docentes nos países e economias da OCDE no TALIS. O uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) para o ensino foi incluído na formação de apenas 56% dos professores. Além disso, os professores em exercício de profissão relataram necessidade de maior treinamento para desenvolver competências digitais, o que evidencia uma lacuna na qualificação para o uso de tecnologias digitais na educação (OCDE, 2019).

Silva e Costa (2023) realizaram um estudo em Portugal que apontou a baixa eficiência de disciplinas específicas no currículo para desenvolver, na formação inicial docente, as competências necessárias à integração das tecnologias na educação. Como exemplo dessa problemática, os autores citam a experiência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia de COVID-19, que evidenciou as fragilidades dos docentes do ensino superior para integrar os recursos digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Os resultados da pesquisa destacam a importância de os professores desenvolverem conhecimentos tecnológicos e pedagógicos do conteúdo, de modo a elaborar propostas didáticas e metodológicas que utilizem as tecnologias digitais para motivar a aprendizagem dos estudantes.

Após a pandemia de COVID-19, a OCDE publicou indicadores atuais no relatório "*Education at a Glance* 2025", o qual revela a existência de uma disparidade entre a formação dos professores e as práticas em sala de aula. O relatório alerta que é necessária a formação de professores em competências digitais para garantir que os estudantes estejam preparados para desenvolvê-las. Para isso, é fundamental que a formação docente adote uma abordagem que garanta o desenvolvimento equitativo dos professores em competências digitais. Ademais, o apoio técnico e o desenvolvimento profissional contínuo, também contribuiria para a efetiva integração das tecnologias digitais em sala de aula (OCDE, 2025).

No contexto brasileiro, o relatório "Avaliação das Competências Digitais dos Docentes do Ensino Superior no Brasil" edição 2023, executado em regime de colaboração pela MetaRedTIC Global, MetaRedTIC Brasil e UniRede, assinalou apenas 18% dos professores que atuam nas IES apresentam competência digital avançada, destacando a urgência dos "[...] professores do Ensino Superior se engajem em processos de formação continuada, buscando alcançar o uso crítico e reflexivo das tecnologias" (Carvalho; Miranda, 2023, p. 102). Com esse fim, as competências digitais dos docentes do ensino superior deverão ser compreendidas como parte integrante do desenvolvimento de suas habilidades, iniciando-se na formação inicial e aperfeiçoando-se durante toda a sua carreira profissional (UNESCO, 2019; Brasil, 2024).

O desenvolvimento profissional de professores da educação superior para a utilização de tecnologias tem sido um grande desafio para as esferas públicas, uma vez que

o avanço tecnológico não foi articulado com mudanças estruturais no processo de ensino e aprendizagem, e na formação dos professores. Apesar de diversas IES promoverem iniciativas e programas de capacitação para o uso de tecnologias educacionais e muitos docentes terem aderido a esses recursos, percebe-se que eles continuam ministrando suas aulas no mesmo formato, substituindo apenas o quadro de giz pelo computador (Bacich, 2018; Kenski, 2020). Pois, acredita-se, ainda hoje, o que mais importa é o domínio dos conteúdos, considerando as tecnologias como recursos que pouco colaboram para a aprendizagem (Masetto, 2015).

Em 11 de janeiro de 2023, deu-se um importante passo nas iniciativas institucionais brasileiras para enfrentar tais entraves, com a aprovação da Política Nacional de Educação Digital (PNED) – Lei n. 14.533. Dentre suas estratégias prioritárias, destacam-se: a promoção da formação inicial de professores da educação superior em competências digitais articulada à capacidade de uso de tecnologias, independentemente da sua área de formação; a implementação de cursos relacionados à competência digital em rede nacional, no âmbito da educação superior; e a promoção de TDIC como ferramenta e conteúdo programático na formação continuada de profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2023). Essas medidas trazem concepções contemporâneas para o ensino superior, representando um significativo avanço para a capacitação docente em competências digitais, que não deve ser encarado como uma solução imediata para os desafios, mas, sim, como uma resposta institucional aos entraves intensificados durante a pandemia na educação superior.

Stemberger e Cotar Konrad (2021) destacam que, no contexto de atitudes positivas em relação ao uso de TDIC na educação, os programas de formação inicial docente devem adotar uma abordagem abrangente, visando integrar totalmente a competência digital por meio de uma experiência variada e contínua ao longo do processo de ensino. Nesse sentido, os autores sugerem que a experiência inicial de ensino dever se estruturada em três eixos centrais: a) Módulo com disciplinas especiais, com o objetivo de adquirir conhecimentos sobre o uso das tecnologias digitais na educação; b) Módulo com tecnologia digital especializada e geral integrada em todas as disciplinas; e c) Experiência prática, organizada de modo conciso, que inclua professores experientes como modelos e seja voltada a construir competência digital.

Além das iniciativas com as políticas de formação, Masetto (2015) observa que o crescimento de pesquisas educacionais que defendem o emprego das TIC na educação superior tornou importante o debate sobre a aquisição de conhecimentos acerca das tecnologias como parte da competência pedagógica do professor para atuar no processo educativo presencial. Isso porque o docente proficiente no uso desses recursos é fundamental para as atualizações das práticas pedagógicas, o que poderá influenciar nos resultados da futura atuação dos estudantes no ensino superior.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A competência digital é um termo complexo porque o uso de tecnologias digitais em práticas cotidianas no ambiente doméstico ou em contextos de ensino e aprendizagem requer diversas habilidades, atitudes e conhecimentos que permitem aos sujeitos a criar, comunicar e compartilhar informações nas redes. No cenário brasileiro, apesar da BNCC propor que a escolarização da educação básica deve preparar os sujeitos para “uti-

lizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais" (Brasil, 2017, p. 9), indentificou-se que apenas 18% dos professores formadores da educação superior apresentam competência digital avançada, o que poderá impactar o desenvolvimento de competências digitais na formação inicial dos futuros docentes.

Çelik e Taspinar (2024) ressaltam que os professores em início de carreira necessitam de apoio para adquirir conhecimentos básicos sólidos sobre o desenvolvimento de competências digitais. A formação efetiva desses profissionais está diretamente relacionada à prática. Desse modo, é fundamental aprimorar as práticas de ensino atuais, consideradas insuficientes, uma vez que não contribuem adequadamente para o desenvolvimento dos professores em formação no nível desejado. Pois, para uma educação de qualidade os professores da educação básica deverão ser capacitados para o uso das ferramentas digitais, demandando dos professores formadores que atuam na educação superior competências digitais para motivar os estudantes a utilizar as tecnologias com criticidade, criatividade e responsabilidade nos espaços escolares.

Portanto, conclui-se que a competência é um tema importante que merece ser pesquisado no contexto da educação, especialmente as competências digitais, uma vez que as tecnologias digitais estão cada vez mais articuladas ao trabalho docente. Desse modo, as evidências do presente estudo apontam para a necessidade de uma formação inicial e continuada que articule as tecnologias digitais em propostas atualizadas, com o foco na capacitação do professor em uma proficiência digital crítica e reflexiva, que contribua para uma ação competente no processo de ensino na educação superior.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, RICARDO. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2018.

BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org**.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prático**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 130-152.

BRASIL. **Lei n. 14.533**, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Referencial de Saberes Digitais Docentes**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARVALHO, Marco Antonio de; MIRANDA, Fernanda Chocron. **Avaliação das Competências Digitais dos Docentes do Ensino Superior no Brasil**. Edição 2023. MetaRed TIC. Brasil. Fundación Universia, 2024. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/07/competencias-digitais-2024.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

ÇELIK, Özge Ceren; TASPINAR, Mehmet. Preparing pre-service primary teachers to facilitate students' key competences for lifelong learning. **Issues in Educational Research**, v. 34, n. 3, p. 848-870, Dez. 2024. Disponível em: http://www.iier.org.au/iier34/celik.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

DA SILVA, Ketia Kellen Araújo; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências Digitais na Educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-32, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/wPS3NwLTxtKgZBmpQyNfdVg/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 10 set. 2025.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jan. 2025.

Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Relatório nacional: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem**: Talis 2018: primeira parte. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2018/relatorio_nacional_talis2018.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Tempo Docente**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2020.

LE BOTERF, Guy. **Repenser la compétence. Pour depassar les idées reçues**: 15 propositions. 2. Ed. Paris: EYROLLES: Éditions d'Organisation, 2008.

LUCAS, Margarida; MOREIRA, Antônio. **DigComEdu**: quadro europeu de competências digitais para educadores. Aveiro: UA Editora – Universidade de Aveiro, 2018. Disponível em https://aefreamunde.com/attachments/article/185/2_DigCompEdu_Quadro%20Europeu%20Competência%20Digital%20Educadores.pdf. Acesso em: 08 jan. 2025.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica: Edgard de Assis Carvalho. 2. Ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Organiza das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO. **Marco de Competências de los Docentes en Materia TIC UNESCO 2019**. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024. Acesso em: 10 jan. 2025.

Organização Internacional do Trabalho – OIT. **World Employent and Social Outlook**: trends 2024. Genebra: OIT, 2024. DOI: https://doi.org/10.54394/HQAE1085. Disponível em: https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-07/Perspetivas-Sociais-e-de-Emprego-no-Mundo-tendências-2024.pdf. Acesso em: 5 jul. 2025.

Organização para a Coordenação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. **Education at a Glance 2025**: OECD indicators. Paris: OECD Publishing, 2025. DOI:

https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/09/education-at-a-glance-2025_c58fc9ae/1c0d9c79-en.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Educar por competências**: o que há de novo? Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011, p.13-63.

SILVA, Wender Antônio da; COSTA, Fernando Albuquerquer. MITec: um modelo perceptivo para identificação das competências necessárias na integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e16/1-26, 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.5902/1984644471110. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/71110. Acesso em: 05 jan. 2025.

STEMBERGER, Tina; COTAR KONRAD, Sonja. Attitudes Towards using Digital Technologies in Education as an Important Factor in Developing Digital Competence: The Case of Slovenian Student Teachers. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)**, [S. l.], v. 16, n. 14, p. 83–98, 2021. DOI: https://doi.org/10.3991/ijet.v16i14.22649. Disponível em: https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/22649. Acesso em: 01 jan. 2025.

VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, Alceu; ENGERROFF, Sergio Nicolau; SILVA, Jolair da Costa (orgs.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013. p. 113-132.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão Técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014 [recurso eletrônico].

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Métodos para ensinar competências**. Tradução: Grasielly Hanke Angeli. Revisão Técnica: Luciana Vellinho Corso. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.