



## Formação docente e competências digitais: desafios para a prática pedagógica na educação básica

Teacher training and digital skills: challenges for pedagogical practice in basic education

Formación docente y competencias digitales: desafíos para la práctica pedagógica en educación básica

Felipe Edward Ribeiro Pinheiro<sup>1</sup>; Nathan Ronny Ferreira Lucena<sup>2</sup>; Maria do Socorro Nascimento Barbosa<sup>3</sup>; Rafael Nascimento Sá<sup>4</sup>; Paulo Sérgio Lopes de Oliveira<sup>5</sup>; Elizete de Almeida Dutra Lucas<sup>6</sup>; Ana Paula Côgo de Oliveira<sup>7</sup>; Emerson Soares Santos<sup>8</sup>

<sup>1</sup> Mestre em Administração de Empresas, Faculdade Interamericana de Ciências Sociais, Rosario, Assunção, Paraguai. E-mail: felipeedward32@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, Brasil. E-mail: nathanronny84@gmail.com

<sup>3</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University, Deerfield Beach, Florida, Estados Unidos. E-mail: m720588267@gmail.com

<sup>4</sup> Doutor em Ciências da Educação, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: rafafja@gmail.com

<sup>5</sup> Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University, Deerfield Beach, Florida, Estados Unidos. E-mail: paulosergio181169@hotmail.com

<sup>6</sup> Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento, Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: elizetealmeidadutralucas@gmail.com

<sup>7</sup> Pós-Graduada em Língua Portuguesa, Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: anapaulacogo\_@hotmail.com

<sup>8</sup> Mestre em Ciências das Religiões, Faculdade Unida de Vitória (FUV), Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: emerson@editoralattice.com.br

**RESUMO:** A incorporação das tecnologias digitais aos sistemas educacionais tem produzido reconfigurações profundas nas práticas pedagógicas, nas formas de mediação didática e nos processos de formação docente. No contexto da educação básica, tais transformações exigem que os professores desenvolvam competências digitais que ultrapassem o domínio instrumental das tecnologias, envolvendo dimensões pedagógicas, críticas, éticas e reflexivas. Este artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pela formação docente para o desenvolvimento de competências digitais necessárias à prática pedagógica na educação básica. Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentado na análise crítica da literatura científica nacional e internacional publicada nos últimos anos, bem como em documentos normativos que orientam políticas de formação docente. Os resultados indicam que, embora haja consenso sobre a centralidade das competências digitais na docência contemporânea, persistem lacunas conceituais, fragilidades formativas e tensões entre políticas públicas, currículos formativos e práticas escolares. Conclui-se que o fortalecimento das competências digitais docentes requer políticas articuladas de formação inicial e continuada, ancoradas em concepções pedagógicas críticas e contextualizadas, capazes de promover o uso reflexivo das tecnologias no processo educativo.

**Palavras-chave:** formação docente, competências digitais, prática pedagógica, educação básica, tecnologias educacionais.

Submitted on: 3.11.2026  
Accepted on: 3.17. 2026  
Published on: 3.31. 2026

**ABSTRACT:** The incorporation of digital technologies into educational systems has produced profound reconfigurations in pedagogical practices, forms of didactic mediation, and teacher training processes. In the context of basic education, such transformations require teachers to develop digital competencies that go beyond the instrumental mastery of technologies, involving pedagogical, critical, ethical, and reflective dimensions. This article aims to analyze the challenges faced by teacher training for the development of digital competencies necessary for pedagogical practice in basic education. Methodologically, this is a qualitative study, of a bibliographic and documentary nature, based on the critical analysis of national and international scientific literature published in recent years, as well as on normative documents that guide teacher training policies. The results indicate that, although there is consensus on the centrality of digital competencies in contemporary teaching, conceptual gaps, formative weaknesses, and tensions between public policies, formative curricula, and school practices persist. It is concluded that strengthening teachers' digital skills requires coordinated initial and continuing training policies, anchored in critical and contextualized pedagogical conceptions, capable of promoting the reflective use of technologies in the educational process.

**Keywords:** teacher training, digital skills, pedagogical practice, basic education, educational technologies.

**RESUMEN:** La incorporación de las tecnologías digitales a los sistemas educativos ha producido profundas reconfiguraciones en las prácticas pedagógicas, las formas de mediación didáctica y los procesos de formación docente. En el contexto de la educación básica, estas transformaciones exigen que los docentes desarrollen competencias digitales que trasciendan el dominio instrumental de las tecnologías, abarcando dimensiones pedagógicas, críticas, éticas y reflexivas. Este artículo busca analizar los desafíos que enfrenta la formación docente para el desarrollo de las competencias digitales necesarias para la práctica pedagógica en la educación básica. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo, de carácter bibliográfico y documental, basado en el análisis crítico de la literatura científica nacional e internacional publicada en los últimos años, así como de los documentos normativos que orientan las políticas de formación docente. Los resultados indican que, si bien existe consenso sobre la centralidad de las competencias digitales en la docencia contemporánea, persisten brechas conceptuales, debilidades formativas y tensiones entre las políticas públicas, los currículos formativos y las prácticas escolares. Se concluye que el fortalecimiento de las competencias digitales docentes requiere políticas coordinadas de formación inicial y continua, basadas en concepciones pedagógicas críticas y contextualizadas, capaces de promover el uso reflexivo de las tecnologías en el proceso educativo.

**Palabras clave:** formación docente, competencias digitales, práctica pedagógica, educación básica, tecnologías educativas.

## 1. INTRODUÇÃO

A intensificação do uso das tecnologias digitais nas sociedades contemporâneas tem impactado de modo significativo os sistemas educacionais, redefinindo práticas pedagógicas, formas de interação e processos de produção do conhecimento. No âmbito da educação básica, esse movimento tem ampliado as exigências dirigidas ao trabalho docente, demandando não apenas a incorporação de recursos tecnológicos ao ensino, mas o desenvolvimento de competências digitais que permitam ao professor atuar de maneira crítica, ética e pedagogicamente intencional em contextos mediados por tecnologias.

A literatura recente aponta que a simples disponibilidade de tecnologias nas escolas não garante inovação pedagógica nem melhoria da aprendizagem, sendo a formação docente um fator decisivo para a integração significativa das tecnologias digitais ao currículo. Nesse sentido, as competências digitais docentes são compreendidas como um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitam ao professor planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, considerando as especificidades dos contextos escolares e dos sujeitos envolvidos.

Apesar dos avanços normativos e conceituais observados nas últimas décadas, estudos indicam que a formação docente ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à preparação dos professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais, tanto na formação inicial quanto na continuada. Essas lacunas manifestam-se na fragmentação dos currículos formativos, no predomínio de abordagens tecnicistas e na ausência de articulação entre teoria, prática e contexto escolar.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser assim formulado: quais são os principais desafios enfrentados pela formação docente para o desenvolvimento de competências digitais necessárias à prática pedagógica na educação básica? Como objetivo geral, busca-se analisar criticamente os desafios da formação docente no desenvolvimento de competências digitais para a prática pedagógica na educação básica. Como objetivos específicos, pretende-se: (a) discutir os fundamentos conceituais das competências digitais docentes; (b) analisar as abordagens formativas presentes na literatura científica; e (c) identificar limites e possibilidades das políticas e práticas de formação docente no contexto da educação básica.

## **2. FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE E O MARCO NORMATIVO BRASILEIRO**

No Brasil, o debate sobre formação docente na contemporaneidade não pode ser dissociado do conjunto de políticas públicas educacionais que, nas últimas décadas, passaram a enfatizar a centralidade das tecnologias digitais e das competências profissionais como eixos estruturantes da docência na educação básica. Esse movimento insere-se em um contexto mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais, marcado pela crescente influência de organismos internacionais e por agendas orientadas à padronização de currículos e competências (Ball, 2014; Nóvoa, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental e, em 2018, para o ensino médio, estabelece como uma de suas competências gerais o domínio das tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética. Embora direcionada aos estudantes, a BNCC impacta diretamente a formação docente, na medida em que redefine expectativas sobre o trabalho pedagógico e sobre os saberes profissionais necessários à implementação do currículo (Brasil, 2018).

Em articulação à BNCC, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, explicita a exigência de que os cursos de licenciatura desenvolvam competências profissionais alinhadas às demandas da educação digital. Esse documento normativo incorpora, de modo explícito, a dimensão tecnológica como parte constitutiva do perfil do egresso, reforçando a ideia de que o professor deve ser capaz de integrar tecnologias digitais ao planejamento, à mediação pedagógica e à avaliação.

Entretanto, autores como Gatti et al. (2019) e Nóvoa (2022) alertam que a tradução dessas diretrizes normativas em práticas formativas efetivas tem ocorrido de maneira desigual e, muitas vezes, reducionista. Observa-se uma tendência à operacionalização das competências digitais como requisitos técnicos, dissociados de uma reflexão pedagógica mais ampla sobre o sentido educativo das tecnologias e sobre as condições concretas de trabalho docente nas escolas públicas brasileiras.

## 2.1 COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES: NORMATIZAÇÃO, INSTRUMENTALIZAÇÃO E CRÍTICA

No campo das políticas públicas, a noção de competências digitais docentes têm sido fortemente influenciada por referenciais internacionais, como o DigCompEdu, que serviram de base para a formulação de documentos nacionais. A BNC-Formação, ao adotar uma lógica de competências, aproxima-se desse paradigma ao estruturar o currículo da formação inicial em torno de competências profissionais, incluindo aquelas relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais.

Contudo, a literatura crítica aponta que esse movimento de normatização das competências tende a deslocar o foco da formação docente para o cumprimento de padrões previamente definidos, limitando a autonomia das instituições formadoras e dos próprios professores (Selwyn, 2016; Williamson, 2017). No contexto brasileiro, esse risco se intensifica diante das desigualdades regionais, das condições precárias de infraestrutura tecnológica e das múltiplas realidades escolares que caracterizam a educação básica.

Autores como Imbernón (2020) e Freitas (2021) argumentam que a adoção acrítica de modelos de competências pode reforçar uma visão tecnicista da docência, na qual o professor é concebido como executor de prescrições curriculares e usuário de plataformas digitais, em detrimento de sua condição de intelectual crítico e mediador do processo educativo. Nessa perspectiva, as competências digitais deixam de ser compreendidas como construções pedagógicas contextualizadas e passam a operar como dispositivos de controle e responsabilização profissional.

Assim, o diálogo com as políticas públicas brasileiras revela uma tensão central: ao mesmo tempo em que os documentos oficiais reconhecem a importância das tecnologias digitais para a educação básica, eles tendem a tratá-las de forma instrumental, pouco problematizando suas implicações pedagógicas, éticas e políticas.

## 2.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A CENTRALIDADE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

No âmbito da formação continuada, programas federais e estaduais têm buscado responder às demandas da educação digital por meio da oferta de cursos, plataformas de formação on-line e materiais digitais. Iniciativas como a Política Nacional de Formação de Professores e programas vinculados às secretarias estaduais e municipais de educação evidenciam a centralidade atribuída às tecnologias digitais como estratégia de modernização do ensino.

Entretanto, estudos empíricos indicam que muitas dessas ações formativas apresentam caráter pontual, descontinuado e pouco articulado às necessidades reais dos professores e das escolas (Gatti et al., 2019; Valente, 2019). Predomina, em diversos casos, uma lógica de capacitação rápida, centrada no uso de ferramentas e plataformas específicas, sem aprofundamento pedagógico ou acompanhamento sistemático da prática docente.

Valente (2019) ressalta que a formação continuada voltada às tecnologias digitais deve ser concebida como processo reflexivo e colaborativo, ancorado em projetos pedagógicos institucionais e na análise crítica das práticas de ensino. Essa concepção contrasta com modelos formativos baseados na lógica da atualização tecnológica permanente, que tendem a gerar insegurança profissional e sensação de inadequação entre os docentes.

No contexto das políticas públicas brasileiras, essa contradição evidencia a necessidade de repensar a formação continuada como espaço de construção coletiva de competências digitais críticas, capazes de fortalecer a autonomia docente e a qualidade do trabalho pedagógico na educação básica.

## 2.3 COMPETÊNCIAS DIGITAIS, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A incorporação das competências digitais às políticas curriculares brasileiras tem produzido impactos diretos sobre a organização do currículo e sobre a prática pedagógica na educação básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer o uso crítico, significativo e ético das tecnologias digitais como uma das competências gerais da educação básica, redefine expectativas quanto às formas de ensinar, aprender e avaliar, induzindo transformações no planejamento pedagógico e nas dinâmicas de sala de aula (Brasil, 2018).

Entretanto, a literatura evidencia que a tradução dessas diretrizes curriculares em práticas pedagógicas efetivas permanece marcada por tensões e descontinuidades. Estudos apontam que, embora o currículo normativo reconheça a centralidade das tecnologias digitais, sua implementação nas escolas ocorre de modo desigual, frequentemente limitada por condições institucionais precárias,

ausência de apoio pedagógico e fragilidades na formação docente para o uso pedagógico das tecnologias (Gatti et al., 2019).

No que se refere à prática pedagógica, pesquisas indicam que o desenvolvimento de competências digitais docentes está diretamente relacionado à capacidade do professor de integrar tecnologias aos objetivos de aprendizagem, às metodologias de ensino e aos processos avaliativos, evitando usos meramente ilustrativos ou instrumentais. Tondeur et al. (2018) demonstram que docentes com maior domínio de competências digitais tendem a adotar práticas pedagógicas mais colaborativas, investigativas e centradas no protagonismo discente, desde que haja coerência entre currículo, formação e contexto escolar.

Contudo, autores críticos alertam que a crescente digitalização do currículo, impulsionada por políticas públicas e parcerias com o setor privado, tem intensificado processos de padronização e controle do trabalho docente. Selwyn (2016) argumenta que a inserção de tecnologias digitais na educação não é neutra, estando atravessada por interesses econômicos, lógicas de mercado e discursos de eficiência que podem reduzir a complexidade do ato educativo. No contexto brasileiro, esse fenômeno se manifesta na adoção de plataformas educacionais e materiais digitais padronizados, que muitas vezes limitam a autonomia pedagógica dos professores e estreitam as possibilidades de contextualização curricular.

Williamson (2017) amplia essa crítica ao destacar que a plataformação da educação introduz novas formas de governança curricular, baseadas na coleta de dados, na prescrição de práticas e na avaliação automatizada, o que exige dos docentes competências digitais que extrapolem o uso técnico das ferramentas e incluam a capacidade de leitura crítica dessas tecnologias. Nesse sentido, desenvolver competências digitais docentes implica também formar professores capazes de compreender e problematizar as implicações pedagógicas, éticas e políticas da cultura digital no cotidiano escolar.

No diálogo com a realidade da educação básica brasileira, evidencia-se que a efetivação das competências digitais no currículo depende de condições estruturais e formativas que ainda não estão plenamente asseguradas. A ausência de tempo pedagógico para planejamento, a sobrecarga de trabalho docente e a fragilidade das políticas de formação continuada limitam a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e coerentes com as diretrizes curriculares vigentes (Valente, 2019).

Dessa forma, a articulação entre competências digitais, currículo e prática pedagógica não pode ser compreendida como um processo linear ou meramente técnico. Trata-se de um campo de disputas no qual se confrontam concepções distintas de educação, docência e tecnologia. Como argumenta Nóvoa (2022), a defesa da profissão docente, em contextos de intensa digitalização, passa pela afirmação da autonomia pedagógica e pelo reconhecimento do professor como intelectual crítico, capaz de atribuir sentido educativo às tecnologias no interior do projeto formativo da escola pública.

### 3. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, adequada ao objetivo de analisar criticamente os desafios da formação docente para o desenvolvimento de competências digitais na prática pedagógica da educação básica. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno investigado em sua complexidade conceitual, normativa e contextual, privilegiando a interpretação e a problematização dos discursos, das políticas públicas e da produção científica especializada, em consonância com pressupostos da pesquisa qualitativa em educação (Minayo, 2014).

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio do levantamento sistemático de livros, artigos científicos e produções acadêmicas nacionais e internacionais que abordam os temas formação docente, competências digitais, prática pedagógica e políticas educacionais. As buscas foram efetuadas em bases de dados reconhecidas, tais como SciELO, Scopus, Web of Science e Google Acadêmico, priorizando publicações dos últimos quinze anos, sem desconsiderar obras clássicas de reconhecida relevância teórica para o campo educacional.

Como critérios de inclusão das fontes, adotaram-se: (a) pertinência temática direta com o objeto de estudo; (b) autoria reconhecida na área da Educação; (c) publicação em periódicos científicos, livros acadêmicos ou documentos institucionais oficiais; e (d) acesso público e verificável ao conteúdo. Foram excluídas produções de caráter opinativo, textos sem respaldo metodológico explícito ou materiais de divulgação sem rigor científico.

Paralelamente, realizou-se análise documental de políticas públicas educacionais brasileiras que orientam a formação docente e a incorporação das tecnologias digitais na educação básica, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esses documentos foram analisados como produções normativas que expressam concepções de docência, currículo e competências profissionais, permitindo estabelecer diálogo crítico entre o marco legal e a literatura acadêmica.

Os procedimentos de análise dos dados fundamentaram-se na análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2016), envolvendo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento interpretativo dos resultados. A partir da leitura exaustiva das fontes selecionadas, foram identificadas categorias analíticas relacionadas à formação docente, às competências digitais, às políticas públicas e à prática pedagógica, que orientaram a organização e a interpretação dos achados.

Do ponto de vista ético, a pesquisa observou os princípios de integridade científica, assegurando a fidelidade às ideias dos autores analisados, o rigor na citação das fontes e a ausência

de fabricação, manipulação ou distorção de dados. Por tratar-se de um estudo exclusivamente bibliográfico e documental, não houve envolvimento direto de participantes humanos, dispensando-se, portanto, procedimentos de consentimento ético, conforme as normas vigentes para esse tipo de investigação.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A análise da literatura científica e dos documentos normativos permitiu identificar um conjunto de resultados que evidenciam os desafios estruturais, formativos e pedagógicos relacionados ao desenvolvimento de competências digitais na formação docente para a educação básica. Esses resultados foram organizados em eixos analíticos que dialogam diretamente com as categorias construídas ao longo do referencial teórico, possibilitando uma interpretação integrada entre políticas públicas, formação docente e prática pedagógica.

O primeiro resultado refere-se à predominância de uma abordagem instrumental das tecnologias digitais nos processos formativos. A literatura analisada indica que, tanto na formação inicial quanto na continuada, as competências digitais são frequentemente tratadas como habilidades técnicas voltadas ao uso de ferramentas específicas, dissociadas de reflexões pedagógicas mais amplas sobre ensino, aprendizagem e currículo (Gatti et al., 2019; Valente, 2019). Esse achado revela convergência entre estudos nacionais e internacionais, que apontam a limitação de modelos formativos centrados na capacitação técnica como fator que dificulta a integração significativa das tecnologias à prática docente (Selwyn, 2016).

Em diálogo com as políticas públicas brasileiras, observa-se que documentos como a BNCC e a BNC-Formação reconhecem a centralidade das tecnologias digitais e das competências profissionais associadas a elas. Contudo, os resultados da análise evidenciam uma lacuna entre o discurso normativo e as condições efetivas de implementação dessas diretrizes. A ausência de articulação entre currículo, formação docente e contextos escolares contribui para que as competências digitais permaneçam no plano prescritivo, com impactos limitados sobre a prática pedagógica cotidiana (Brasil, 2018; Nóvoa, 2022).

O segundo resultado diz respeito à fragilidade das políticas de formação continuada voltadas às tecnologias digitais, caracterizadas pela descontinuidade, pela fragmentação e pela baixa vinculação às necessidades reais dos docentes. Estudos empíricos recentes indicam que os professores tendem a utilizar tecnologias digitais já consolidadas, como vídeos, apresentações e plataformas institucionais, de forma intuitiva e pouco fundamentada teoricamente, em virtude da ausência de processos formativos sistemáticos e reflexivos (Farias, 2025). Esse dado dialoga com a

literatura que denuncia a lógica da atualização tecnológica permanente como insuficiente para o desenvolvimento de competências digitais críticas (Imbernón, 2020).

Além disso, os resultados evidenciam que a sobrecarga de trabalho docente, a falta de tempo para planejamento pedagógico e as limitações de infraestrutura tecnológica constituem fatores que condicionam negativamente a incorporação das tecnologias à prática pedagógica. Esses elementos reforçam a compreensão de que o desenvolvimento de competências digitais não depende exclusivamente do esforço individual do professor, mas de condições institucionais e políticas que favoreçam processos formativos coletivos e contextualizados (Gatti et al., 2019).

Um terceiro eixo analítico refere-se à tensão entre competências digitais, currículo e autonomia pedagógica. A literatura aponta que a crescente adoção de plataformas digitais e sistemas de gestão educacional, muitas vezes impulsionada por políticas públicas e parcerias com o setor privado, tem produzido processos de padronização curricular e de controle do trabalho docente (Williamson, 2017). No contexto brasileiro, esse fenômeno pode restringir a capacidade dos professores de adaptar o currículo às especificidades dos estudantes e das realidades locais, como também limitar a experimentação pedagógica mediada por tecnologias.

Nesse sentido, os resultados do estudo convergem com análises críticas que compreendem as competências digitais como um campo de disputa, no qual se confrontam diferentes concepções de educação, tecnologia e docência. Desenvolver competências digitais docentes implica não apenas dominar ferramentas digitais, mas também exercer leitura crítica sobre as tecnologias, suas lógicas de funcionamento e seus efeitos sobre o currículo e a prática pedagógica (Selwyn, 2016; Nóvoa, 2022).

Por fim, os resultados evidenciam que a efetivação das competências digitais na educação básica exige uma reconfiguração das políticas de formação docente, orientada por concepções pedagógicas críticas e pela valorização da autonomia profissional. A literatura analisada aponta que formações baseadas na reflexão sobre a prática, no trabalho colaborativo e na articulação entre teoria e contexto escolar apresentam maior potencial de promover usos pedagógicos mais consistentes das tecnologias digitais (Valente, 2019; Tondeur et al., 2018).

Como limitação do estudo, destaca-se o fato de se tratar de uma investigação bibliográfica e documental, o que não permite captar diretamente a diversidade de práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Essa limitação, contudo, não compromete a robustez dos resultados, mas aponta para a necessidade de pesquisas empíricas futuras que aprofundem a análise das competências digitais docentes em contextos escolares específicos.

## 5. CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo analisar criticamente os desafios da formação docente para o desenvolvimento de competências digitais necessárias à prática pedagógica na educação básica, a partir de uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental. Ao retomar o percurso analítico desenvolvido, constata-se que, embora as tecnologias digitais tenham sido incorporadas de forma progressiva ao discurso educacional e às políticas públicas brasileiras, sua efetivação pedagógica permanece marcada por tensões, lacunas formativas e limitações estruturais.

Os resultados evidenciaram que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, ainda se orienta predominantemente por abordagens instrumentais das tecnologias digitais, o que restringe a construção de competências digitais integradas, críticas e contextualizadas. Tal cenário revela um distanciamento significativo entre as diretrizes normativas expressas em documentos como a BNCC e a BNC-Formação e as condições concretas de trabalho e formação vivenciadas pelos professores da educação básica.

A análise também demonstrou que as políticas de formação continuada, embora reconheçam a centralidade das tecnologias digitais, tendem a apresentar caráter fragmentado e descontinuado, com baixa articulação aos projetos pedagógicos das escolas e às necessidades reais dos docentes. Esse modelo formativo contribui para a responsabilização individual do professor pelo sucesso da integração tecnológica, desconsiderando os fatores institucionais e coletivos que condicionam a prática pedagógica.

No que se refere à relação entre competências digitais, currículo e prática pedagógica, o estudo evidenciou que a crescente digitalização do currículo, associada à adoção de plataformas educacionais, pode intensificar processos de padronização e controle do trabalho docente, tensionando a autonomia pedagógica. Nesse contexto, o desenvolvimento de competências digitais docentes assume dimensão estratégica, na medida em que envolve não apenas o domínio de ferramentas, mas a capacidade de leitura crítica das tecnologias e de atribuição de sentido educativo ao seu uso no cotidiano escolar.

Como contribuição teórica, o artigo reforça a compreensão das competências digitais docentes como construções pedagógicas situadas, indissociáveis de concepções críticas de formação docente e de educação pública. Do ponto de vista metodológico, o estudo demonstra a relevância da análise articulada entre literatura científica e políticas públicas para a compreensão dos desafios contemporâneos da docência em contextos digitais.

Por fim, indica-se como agenda futura de pesquisa a realização de estudos empíricos que investiguem práticas formativas e pedagógicas desenvolvidas em diferentes contextos da educação

básica, de modo a aprofundar a compreensão sobre os processos de desenvolvimento das competências digitais docentes e suas implicações para a qualidade da educação pública.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2019.

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

FARIAS, Daise Liane Guarda de. Tecnologias digitais e metodologias ativas no contexto escolar: percepções, usos e desafios. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 12, p. 1–28, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n12-120.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albiéri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e253022, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 2. ed. London: Bloomsbury, 2016.

TONDEUR, Jo; VAN BRAAK, Johan; SIDDIQ, Fazilat; SCHERER, Ronny. Preparing beginning teachers for technology integration in education: Ready for take-off? **Technology, Pedagogy and Education**, London, v. 27, n. 1, p. 1–17, 2018.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais, educação e currículo**. São Paulo: Paulus, 2019.

WILLIAMSON, Ben. **Big data in education: the digital future of learning, policy and practice**. London: Sage, 2017.