

COMPETÊNCIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: Análise da trajetória histórica do conceito de Competência e suas implicações na BNCC

Emily Seguraço Serrano¹
Maria Luisa Furlan Costa²
Patrícia Lakchmi Leite Mertzig³

RESUMO

O artigo apresenta uma análise da constituição histórica do termo competência e seus desdobramentos até o conceito de Competências Digitais (CD) no cenário educacional brasileiro. O objetivo é refletir sobre as concepções de competências adotadas no Brasil, questionando se ainda estão associadas apenas à manipulação de equipamentos digitais. A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e utiliza o método dialético. Os resultados demonstram que o termo competência evoluiu do campo jurídico e linguístico para o setor empresarial e pode ser compreendido pela sigla CHA: conhecimentos, habilidades e atitudes, influenciando o âmbito educacional. A BNCC define competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, e a legislação recente reforça a necessidade de educação digital. A conclusão aponta que, embora o conceito de CD seja contemporâneo no Brasil, sua aplicação revela fragilidades sociais e a persistência da desigualdade de oportunidades.

Palavras-chave: Competências Digitais. Educação. BNCC.

DIGITAL COMPETENCE AND EDUCATION IN BRAZIL: An analysis of the historical trajectory of the concept of Competence and its implications for the BNCC

ABSTRACT

This article presents an analysis of the historical constitution of the term "competence" and its developments up to the concept of Digital Competencies (DC) in the Brazilian educational landscape. The objective is to reflect on the conceptions of competence adopted in Brazil, questioning whether they are still associated solely with the manipulation of digital equipment. The research is bibliographic and documentary in nature, with a qualitative approach and uses the dialectical method. The results demonstrate that the term "competence" evolved from the legal and linguistic fields to the business sector and can be understood by the acronym KSA: knowledge, skills, and attitudes, influencing the educational sphere. The BNCC (Brazilian

¹Mestra em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM); Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) - Brasil; Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0001-0088-3902>. E-mail: emilyseguraco@gmail.com

² Doutora em Educação. Universidade Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp/Araraquara); Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Brasil; Programa de Pós-graduação em Educação (PPE/UEM); Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7838-0459>. E-mail: luisafurlancosta@gmail.com

³Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Brasil; Graduação em Pedagogia; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1793-004X>. E-mail: patriciamertzig@gmail.com

National Curriculum Base) defines competence as the mobilization of knowledge, skills, attitudes, and values, and recent legislation reinforces the need for digital education. The conclusion points out that, although the concept of DC is contemporary in Brazil, its application reveals social fragilities and the persistence of inequality of opportunity.

Keywords: Digital Competence. Education. BNCC.

COMPETENCIAS DIGITALES Y EDUCACIÓN EN BRASIL: Análisis de la trayectoria histórica del concepto de competencia y sus implicaciones en el BNCC

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis de la constitución histórica del término "competencia" y su evolución hasta el concepto de Competencias Digitales (CD) en el panorama educativo brasileño. El objetivo es reflexionar sobre las concepciones de competencia adoptadas en Brasil, cuestionando si aún se asocian únicamente con la manipulación de equipos digitales. La investigación, de carácter bibliográfico y documental, presenta un enfoque cualitativo y utiliza el método dialéctico. Los resultados demuestran que el término "competencia" evolucionó desde los ámbitos jurídico y lingüístico hasta el sector empresarial y puede entenderse por el acrónimo CHA (conocimientos, habilidades y actitudes), influyendo en el ámbito educativo. La BNCC (Base Curricular Nacional de Brasil) define la competencia como la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y la legislación reciente refuerza la necesidad de la educación digital. La conclusión señala que, si bien el concepto de CD es contemporáneo en Brasil, su aplicación revela fragilidades sociales y la persistencia de la desigualdad de oportunidades.

Palabras clave: Competencias digitales. Educación. BNCC.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história do nosso país, herdamos um conceito de competência, inspirado no tecnicismo, associado à execução, ao exercício de uma atividade, conceito este que divide espaço com outras teorias em ascensão. Consequentemente, quando relacionamos competência com o mundo digital, pensamos imediatamente na operação de equipamentos digitais. Nessa lógica questionamos: é esse o conceito de competências digitais que vem sendo abordado na educação brasileira?

Atualmente, podemos observar que, desde a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, a palavra “competência” está em evidência no cenário educacional. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9.394/96), atualizada recentemente sob a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, acrescentou algumas propostas da BNCC (Brasil, 2017) relacionadas

às competências associadas ao digital, e as ampliou para outros níveis de educação, como, por exemplo, o superior.

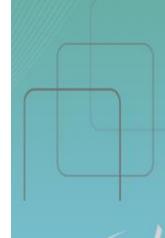
Destarte, a relevância desta pesquisa reside na urgência de se analisar e contextualizar o conceito de competências e promover uma reflexão crítica, com o objetivo de esclarecer o campo das Competências Digitais e suas implicações, no contexto educacional buscando incentivar a fluência digital, visto que essa transcende o simples uso de ferramentas.

Para fundamentar esta análise, a revisão bibliográfica discorreu historicamente sobre o conceito de competência, traçando sua constituição desde o campo jurídico e linguístico, da psicologia experimental e da formação para o trabalho. Posteriormente, o termo evoluiu e foi influenciado pelo setor empresarial, sendo compreendido pela sigla CHA: conhecimentos, habilidades e atitudes, conceito que se popularizou na década de 1980. Essa trajetória culminou na inserção e destaque do conceito no âmbito educacional brasileiro, especialmente após a implementação BNCC, que define competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Ao traçar este percurso, a revisão passa a refletir criticamente sobre as concepções de competências adotadas no Brasil e seus desdobramentos até o termo Competências Digitais (CD) no contexto da educação nacional.

Nesse sentido, estruturamos o presente artigo da seguinte forma: após a fundamentação metodológica da pesquisa, seguimos com a revisão bibliográfica o qual discorremos historicamente sobre o conceito de competência. Na seção de resultados e discussão refletimos sobre a concepção de competência na educação no Brasil, incluindo, na sequência, ponderações sobre o entendimento do conceito nos documentos normativos educacionais para, finalmente, pensarmos sobre as competências digitais e como essa concepção envolve o ideário dos documentos oficiais para a educação nacional.

METODOLOGIA

Um problema de pesquisa é gerado a partir de uma necessidade. A necessidade emerge quando a resposta ao problema precisa vir a tona, ou seja, prescinde que seja conhecida a solução ao assunto apresentado. Como afirma Saviani (1975, p.5)



DOI:

123456789

A essência do problema é a necessidade. Com isto é possível agora destruir a "pseudo-concreticidade" e captar a verdadeira "concreticidade". Com isto, o fenômeno pode revelar a essência e não apenas ocultá-la. Com isto nós podemos, enfim, recuperar os usos correntes do termo "problema", superando as suas insuficiências ao referi-los à nota essencial que lhes impregna de problematicidade: a necessidade. Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema.

Nesse aspecto, nosso problema envolve refletir sobre o conceito de competências digitas na educação brasileira. Assim, partimos da hipótese que as concepções adotadas no Brasil se dão a partir da visão de competências ligadas a um conjunto de ações que envolvem conhecimentos, habilidades e atitudes, cuja origem se deu, primeiramente no campo empresarial para depois alcançar o espaço educacional.

Para verificarmos se essa hipótese tem fundamento a pesquisa bibliográfica se apresenta como base visto que esta é promotora da investigação científica por meio de obras já publicadas. De acordo com Gil (2002, p. 44)

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Além disso, abordamos também a pesquisa documental ao trazermos para nosso diálogo documentos oficiais como, por exemplo, a BNCC (Brasil, 2017) por ser um documento "[...] de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico" (Gil 2002, p. 46).

Para além de descrever o que já foi discutido a partir do ponto de vista dos autores selecionados, objetivamos contribuir com o tema em tela por meio do método dialético considerando o contexto do objeto em estudo em sua totalidade já que

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (Gil, 2008, p.14).

Nessa perspectiva, refletir sobre o conceito de competência e sua extensão para a educação ao incluir o digital, identificando as proximidades, afastamentos, ou ainda, revelar suas contradições e incongruências, envolve esclarecer o campo das Competências Digitais e suas implicações para o contexto educacional brasileiro.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para iniciarmos nossa discussão é importante conceituarmos primeiro o que é competência. A palavra está associada à educação há décadas, no entanto, seu conceito vem sendo alterado ao longo dos anos, conforme mudanças políticas e sociais. Autores, como Bronckart e Dolz (2004) na obra “O enigma da competência em educação”, fazem uma retomada histórica acerca da definição do vocábulo desde a sua origem até a atualidade. Os autores explicam que a palavra competência vem do latim *competentia* que significa faculdade para apreciar ou resolver um assunto. Ela foi utilizada pela primeira vez no século XV com o intuito de caracterizar “a legitimidade e a autoridade das instituições” (Bronckart; Dolz, 2004, p. 33), mas restrita à linguagem jurídica.

No século XVIII, com a revolução que resultou no período Iluminista, a ciência começou a ser associada ao progresso da humanidade. Cambi (1999) discute que, naquele momento, o espírito estético e arcaizante dava lugar ao científico, justificado e consolidado pelo progresso do conhecimento. Essa mudança histórica, que influenciou todos os âmbitos da sociedade, também se estendeu à concepção de “competência” que passou a ser qualificada, conforme Bronckart e Dolz (2004, p. 33) como “toda capacidade devida ao saber e à experiência”, no entanto, esta foi compreendida como uma concepção vaga. Dessa forma, tentaram atribuir sentido mais específico, e o fizeram em quatro etapas principais: a competência linguística, competência ligada ao modularismo cognitivista, competência da comunicação e a competência associada ao trabalho.

Adentrando ao século XX, nos anos 1950 mais especificamente, o behaviorismo, trazido pelo psicólogo norte-americano Burrhus Frederic Skinner, tratava de defender a ideia de que o exercício da linguagem era uma questão relativa ao comportamento humano. Skinner define o behaviorismo como a filosofia do comportamento e, em seus estudos, “O pesquisador buscava, desconsiderando os

aspectos individuais do sujeito, entender como se dava a aprendizagem da criança, focando somente em seu comportamento observável" (Valle; Aquino, 2022, p. 3). Sob a mesma perspectiva, norteou seus estudos da língua.

Por outro lado, o lingüista Noam Chomsky objetivava combater esse behaviorismo linguístico e, dessa forma, manifestou uma ideia contrária à teoria behaviorista e a nomeou como *competência linguística*. Segundo Skinner (1978) a aquisição da língua ocorre por meio de uma reação aos estímulos, uma ideia empirista, enquanto Chomsky (1955) explica que a linguagem é a arte inata e universal de falar, de pronunciar um número infinito de frases sem uma lista preestabelecida, simplesmente de forma intuitiva.

Candiotto (2008, p.121) discute um exemplo do objeto de estudo de Chomsky da seguinte forma: "Mesmo uma criança, assim como um analfabeto, que desconhece formalmente as regras gramaticais (sintaxe), sabe intuitivamente julgar quando uma frase dita por um adulto ou outra criança está mal formulada."

Nesse contexto é que a palavra "competência" foi citada pela primeira vez em um trabalho científico, e, nesse momento, considerada por Bronckart e Dolz (2004) se deu início à ampliação do verbete, portanto, a primeira competência linguística.

Posteriormente, nos anos 1980, o termo começou a ganhar destaque na área da psicologia experimental, trazida por Jerry Fodor (1983), filósofo americano, que formulou a teoria da Modularidade Mental, juntamente com Chomsky. A ideia de modularidade defende que a nossa mente é formada por vários módulos, que funcionam de forma inata e não apreendida, como uma adaptação destes módulos ao ambiente, tornando possível a aprendizagem. Ou seja, o filósofo traz a visão de que quanto mais competências o sujeito tem, mais inteligente ele é.

No mesmo período, a teoria de Chomsky, das competências linguísticas, foi retomada por outros estudiosos da área, agora, centrada em questões mais objetivas sobre a linguagem, inclusive em problemáticas ligadas ao ensino de uma segunda língua. Essa teoria só foi consolidada em uma publicação do linguista Dell Hymes (1972), na qual propõe a segunda competência, a construção do que ele chamava de "competência de comunicação". Nesse panorama, Bronckart e Dolz (2004, p. 34) explicam que nessa concepção "[...] a competência não é mais fundada biologicamente, mas se torna uma capacidade adaptativa e contextualizada, cujo desenvolvimento requer um procedimento de aprendizagem formal ou informal".

Na primeira fase de ampliação do conceito de competência, Chomsky, em sua obra “Aspectos da teoria da sintaxe” (1978), diferencia competência e performance. Ele apresenta a competência como o conhecimento que o indivíduo tem sobre sua língua e a performance, também nomeada contemporaneamente de desempenho, como o uso desse conhecimento da língua em situações concretas.

O autor inicia a discussão sobre a competência linguística deixando claro que o seu estudo é realizado, como tantos outros, mediante uma investigação empírica, na qual apresenta a competência como “o conhecimento que o falante-ouvinte tem da sua língua” (Chomsky, 1978, p. 83-84), no entanto, sua teoria sustenta que o espaço da língua natural e da linguagem é a mente.

Nessa perspectiva, Chomsky, em 1957, traz a gramática como a descrição da competência linguística, mas a difere das gramáticas tradicionais e a chama de “gramática gerativa”. Kenedy e Lima (2013, p. 19) explicam que a teoria linguística de Chomsky “deve descrever os procedimentos mentais que ‘geram’ as estruturas da linguagem, como as palavras, as frases e os discursos”, além disso, os autores explicam que a gramática gerativa defende que as pessoas criam regras gramaticais inconscientemente, aplicam sobre algumas palavras e “geram” as frases que falamos e compreendemos.

A segunda fase apresenta o termo competência ainda associado às ciências cognitivas, da mesma forma que a teoria da competência linguística, mas agora associada à modularidade da mente, como defende Jerry Fodor. Na hipótese da modularidade, a ideia de uma mente uniforme é substituída por uma mente fracionada em módulos. Kenedy (2013, p. 49) explica que a mente:

[...] é constituída por diversos comportamentos, isto é, divide-se em módulos especializados na execução de tarefas específicas. Isso quer dizer que o que entendemos por inteligência é, de fato, um conjunto de inteligências especializadas e autônomas.

Concomitantemente, o sociolinguista Dell Hymes publica sua teoria discordando do pensamento de Chomsky sobre competência e desempenho. O autor defende a “competência como o termo mais geral para as capacidades de uma pessoa” (Hymes, 1972, p. 282). Além disso, o autor afirma que “[...] competência depende tanto do conhecimento quanto do uso” (1972, p. 282), ao contrário das

ciências cognitivas de Chomsky. Segundo Padilha (2016, p. 3), “[...] na postura chomskiana, prevalece a imagem de um indivíduo abstrato e isolado, quase como um mecanismo cognitivo sem motivação alguma, e que não interage com o meio social”.

A competência comunicativa de Hymes parte do conhecimento tácito, consciente ou inconsciente, além do juízo de valor a partir de características socioculturais. Padilha (2016, p. 3) explica que “Hymes foi o primeiro a incorporar o aspecto social ao termo competência”.

Nos três primeiros momentos que o termo competência se revela em publicações acadêmicas, ele está relacionado aos estudos linguísticos. A partir da década de 1990 do século XX, Bronckart e Dolz (2004, p. 34) afirmam que o termo competência passou, gradualmente, a ser associado “ao campo da análise do trabalho e da formação profissional, no âmbito de um movimento de contestação da lógica da qualificação”, com influência da pedagogia tecnicista. Nesse sentido, os autores mostram que a flexibilização do trabalho ao longo do tempo exige uma adaptação dos trabalhadores, como na área da informática, por exemplo.

Nesse campo de formação profissional, é possível que a primeira proposta de competência, ligada ao conceito contemporâneo, tenha sido feita pelo psicólogo americano David McClelland em uma publicação intitulada *Testing for competence rather than intelligence* (1973), na qual diferenciava competência de aptidão, habilidades e conhecimento, colocando assim o termo em debate. Além disso, defendia a ideia de que competência se avaliava na prática e não a partir de testes teóricos.

Ainda, Fleury e Fleury (2001, p. 185) afirmam que durante a década de 1980 Richard Boyatzis trouxe a definição de competência como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes [...] acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas”, conceito este trazido pela sigla: CHA.

A partir dessa breve contextualização histórica é possível perceber que o termo teve sucesso primeiramente no âmbito empresarial para então fazer parte do vocabulário educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Depois de ter ganhado amplitude na área empresarial e industrial, o conceito de competência teve início no âmbito pedagógico do Brasil nos anos 1990. Para iniciar essa contextualização histórica, acreditamos ser importante apresentar os lemas que definiram o objetivo de cada base pedagógica da educação brasileira, pois é a partir delas que Saviani (2011, p. 383) mostra que “para pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”.

A pedagogia tradicional, de acordo com Saviani (2018, p. 17), tomou força no século XX em um período em que a educação era vista como a salvação para a marginalidade, na qual o professor é quem transmitia o conhecimento acumulado pela humanidade com o objetivo de “transformar os súditos em cidadãos”. Em função disto é que o lema dessa pedagogia não-crítica está centrada no ato de aprender, estando o aluno em posição passiva.

Em seguida, insatisfeitos com a pedagogia tradicional, após muitas críticas, o ensino passou por algumas transformações e essa nova concepção ficou conhecida como a pedagogia nova, na qual “o marginalizado já não é, propriamente, o ignorante mas o rejeitado” (Saviani, 2018, p. 19). Nessa nova vertente, percebia-se que os indivíduos são diferentes e aprendem de formas distintas, além disso, as classes ocupadas por professores detentores do conhecimento, com aulas expositivas, foram substituídas por aulas divididas por áreas de interesses, com professores estimuladores, humanizados que tinham como lema o aprender a aprender, ao invés de só aprender.

Saviani (2011) mostra que na década de 1960 o Brasil se aproximou dos Estados Unidos em busca de parceria para um melhor desenvolvimento econômico e, consequentemente, atraiu empresas para gerar empregos. Nesse momento, o cenário industrial internacional estava progressivamente em transformação, desde meados da década de 1930, a partir da revolução industrial. Chaui (2022, p. 54) cita que, a partir do fordismo “o processo social do trabalho sofreu uma modificação [...]”, sendo que esse novo formato de prática social é chamado de organização. Ainda segundo a autora,

[...] organizar é administrar, e administrar é introduzir racionalidade nas relações sociais [...] consiste em sustentar que não é necessário discutir os *fins* de uma ação ou de uma prática, mas os *meios* eficazes para obtenção de um objetivo determinado (Chauí, 2022, p. 55).

Nessa nova roupagem sócio organizacional, as linhas de produção das empresas eram fragmentadas, enquanto, antes, o empregado fazia o processo de produção completo, de um determinado produto, agora, cada parte do processo passou a ser feita por uma pessoa. Com isso, a “separação do trabalho faz-se pela separação entre os que têm competência para dirigir e os incompetentes, que só sabem executar” (Chauí, 2022, p. 55).

Nesse período, o Brasil não possuía mão de obra qualificada para trabalhar nas empresas norte-americanas, que prometeram instalar sedes no país, devido a baixa taxa de frequência do público em idade escolar. Nesse contexto social e político, houve a necessidade de uma reformulação no modelo educacional do Brasil, visando uma concepção produtivista, o que resultou na Pedagogia Tecnicista.

Saviani (2011, p. 381) explana que a pedagogia tecnicista “advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”, dessa forma, o foco estava na eficiência e no “aprender a fazer”.

Essa concepção pedagógica predominou até nos anos de 1990, chamado também de neoprodutivismo. O autor ainda critica essa ordem econômica e se refere a ela como excludente, afinal, não tinha emprego para todos devido a desvalorização do capital humano, o que gerou uma corrida por aperfeiçoamento profissional para tornarem-se pessoas empregáveis, resultando na “pedagogia da exclusão”, como o autor intitula.

[...] além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão (Saviani, 2011, p. 431).

Nesse cenário, Paulo Freire, professor e filósofo brasileiro, lançou uma crítica ao modelo de educação do período e a chamou de “educação bancária” em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987). Nesse modelo, o professor tem o papel de depositar

o conhecimento, conteúdo, e o aluno de receber, arquivar e guardar esse depósito, no entanto, Freire (1987, p. 37) afirma que “nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber”.

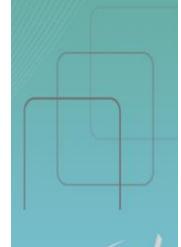
Na medida em que a mudança ocorria, em 1996 a Unesco lançou um relatório a partir de análises feitas pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Esse documento intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (1998) foi coordenado por Jacques Delors, economista e político francês, e trouxe muitas ideias e questionamentos que passaram a nortear estudos e pesquisas sobre a temática até hoje. Saviani (2011) cita que essa publicação é que deu força ao lema “aprender a aprender”, derivado das vertentes pedagógicas do escolanovismo, formando um neoescolanovismo.

O autor explica ainda que, no período do escolanovismo, o lema “aprender a aprender significava adquirir a capacidade de buscar conhecimento [...], de adaptar-se a uma sociedade [...] em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social” (Saviani, 2011, p. 432). No entanto, na década de 1990 essa definição foi ressignificada e nesse neoescolanovismo, o termo tem um sentido que “[...] liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (Saviani, 2011, p. 430).

Toda essa definição histórica dos lemas têm o objetivo de situar a leitura devido à associação popular contemporânea sobre o termo “competência”, na qual, no contexto das escolas básicas do Brasil, é ligado, na maioria das vezes, somente ao lema “aprender a aprender”.

Ainda de acordo com o autor, o objetivo das empresas era ajustar um determinado perfil de trabalhadores e cidadãos que se adaptassem à nova organização de processo produtivo, dessa forma, o conceito de qualificação foi substituído por competência e, consequentemente, essa mudança também ocorreu no interior das escolas.

Chauí (2022) discute a ideia sob a nomenclatura “ideologia da competência”. “Ideologia” pelo princípio da função de ocultar a divisão de classes, essa divisão se realiza entre competentes, “os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos” (Chauí, 2022, p. 57), e os incompetentes.



A autora explica que no intervalo de tempo que vai do século XVII até o fim da Segunda Guerra Mundial, século XX,

[...] as ciências eram teorias puras que, na prática, podiam tornar-se ciências aplicadas por meio das técnicas, a maioria das quais era empregada pela economia capitalista para a acumulação e reprodução do capital. O caso mais visível desse uso de conhecimentos científicos era seu emprego na construção de máquinas para o processo de trabalho. Hoje, porém, não se trata mais de usar técnicas vindas da aplicação prática das ciências, e sim de usar e desenvolver tecnologias (Chauí, 2022, p. 55-56).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que Saviani (2018, p. 437) considera que o termo competência trata do “aprender a aprender” com o objetivo de “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhe permitam ajustar-se às condições de uma sociedade”. Chauí (2022), por sua vez, mostra a competência como uma organização que faz uma divisão social entre aquele que é competente, que possui o conhecimento científico e tecnológico, e o incompetente, que executa.

Além disso, a autora defende que a competência, que antes era ligada ao conhecimento científico, passou a estar associada à tecnologia, nesse sentido, quando falamos em competência ligada à educação, falamos de tecnologia, inovação, afinal, entre tantas correntes pedagógicas que temos na história do ensino e aprendizagem, como a pedagogia tradicional, pedagogia da escola nova, pedagogia tecnicista e pedagogia das competências, como já citado, a teoria das competências é a que vem se destacando no cenário educacional.

Perrenoud (1999, p. 10) comenta sobre as discussões da teoria das competências reacender a discussão sobre “cabeças bem cheias ou cabeças bem-feitas”, na qual, alguns questionamentos sobre o papel da escola ser de desenvolver competências ou transmitir conhecimento voltam a estar em pauta. Além disso, o autor explica que “o mal-entendido está em acreditar que, ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos” (Perrenoud, 1999, p. 07).

De acordo com Zabala e Arnau (2014, p. 11), “o uso do termo ‘competência’ é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos”, que não focava na finalidade de cada conteúdo para que fosse utilizado especificamente em diversas áreas da vida. Dias (2010, p. 74) ressalta que:

Em Educação o conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire*. É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas.

Perrenoud (1999, p. 31-32) ainda afirma que, na escola, os alunos aprendem conteúdos, como: “formas de conjugação, fatos históricos ou geográficos, regras gramaticais, leis físicas, processos, algoritmos para, por exemplo, efetuar uma divisão por escrito ou resolver uma equação do segundo grau”.

Quando o assunto é “competência”, na qual Perrenoud (1999, p. 07) define como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, usa-se muito o termo *savoir-faire*, como o “saber-fazer” em determinada situação. Essa perspectiva nos leva a refletir, considerando os professores contemporâneos, se esses educadores estão formando competências ou conhecimentos fragmentados.

Seguindo nesta perspectiva, a competência é formada a partir do acionamento do conhecimento prévio do aluno quando exposto a uma determinada situação; por exemplo, em uma atividade simples do dia a dia, como fazer um bolo, o sujeito, para ter a competência de prepará-lo, precisa ter alguns conhecimentos prévios para concluir a ação. Qualquer pessoa, hoje, que for preparar uma receita inicialmente faz uma pesquisa na internet, para isso ela precisa saber utilizar o equipamento, selecionar as descritores da pesquisa, planejar as ações; depois de escolhida a receita, ele deve ler as instruções, separar os ingredientes, saber utilizar as ferramentas para misturar, diferenciar verbos no imperativo (misture, peneire, bata, unte, pré-aqueça, etc.), dimensionar o tamanho da forma, verificar a temperatura do forno, contar o tempo, etc. Conhecimentos esses que não nascemos sabendo, mas que são desenvolvidos ao longo da vida familiar e escolar.

Portanto, foram feitas várias tentativas de reestruturação na educação do Brasil, conforme as necessidades sociais, políticas e econômicas. A demanda atual é da pedagogia das competências ou a pedagogia do aprender a aprender, pois a busca por qualificação profissional foi substituída pela busca de trabalhadores com competências, afinal, como traz Saviani (2011, p. 438), para “maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de

trabalho como em sua participação na vida da sociedade". Essa concepção pode ser considerada contemporânea, conforme documentos norteadores e reguladores da educação do Brasil.

A concepção de competências nos documentos oficiais para a Educação no Brasil

Segundo Saviani (2011), a educação chegou ao Brasil com os Jesuítas em 1549, na qual era regulamentada por "Regimentos", como política educacional, e também chamada de "educação pública religiosa". Logo, em 1759, com as "reformas pombalinas da instrução pública" os colégios jesuítas foram fechados e os religiosos expulsos da colônia.

Por volta de 1827, ainda de acordo com o autor, foi aprovada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, "identificada como o primeiro ato legislativo referente ao ensino no Brasil independente" (Saviani, 2011, p. 4). Em seguida, com o advento da república, em 1889, iniciou uma instituição progressiva da escola graduada, esta que "fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos" (Souza, 2004, p. 114).

A educação do Brasil começou a ser organizada, de forma análoga à que temos hoje, a partir de 1931, na qual o ensino era dividido em dois ciclos, o fundamental, por cinco anos, e o complementar, por dois anos, regulamentada pela Reforma Francisco Campos. Na sequência de uma linha do tempo, em 20 de Dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases teve seu primeiro texto aprovado, no entanto, só foi promulgado como lei 9.394 em 20 de dezembro de 1996, ou seja, a primeira diretriz da educação básica do Brasil levou trinta e cinco anos para ser regularizada. Saviani (2011, p. 5) acrescenta que "Seu marco final são os decretos baixados em abril de 2007 instituindo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atualmente em vigor". Tais marcos nos mostram que a consolidação da educação do Brasil foi desenvolvida a passos lentos devido a obstáculos sociais e políticos, da mesma forma que a expansão de novas ferramentas e metodologias vêm enfrentando hoje.

A Constituição Federal (CF), aprovada em outubro de 1988, trouxe inovações para a educação brasileira, especialmente no contido no art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Cury (2006, p. 2) cita que “Tal efetivação abrange desde os princípios e regras da administração pública até às diretrizes que regem os currículos da educação escolar.” Esta é considerada pelo autor como o primeiro direito público da sociedade brasileira. Além disso, no Art. 210, da CF 1988, estava prevista a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino básico, que foi adicionada ao Plano Nacional de Educação (PNE) somente em 2014.

Considerando desde o primeiro texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o termo competência só foi adicionado ao documento em 2009, no Art. 61, que é direcionado aos profissionais da educação, na qual traz:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; [...] (Brasil, 2009).

É possível afirmar que a LDB, nesse período, ainda estava abordando o termo competência associado ao mundo do trabalho e de forma global. Logo, em 1998 e 1999, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da educação básica e, em concomitância delas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como referência para cada componente curricular. Nas DCN, atualizado em 2013, é possível encontrar a palavra “competência” 71 vezes, algumas delas relacionadas à atribuição de algum órgão, outras à uma qualificação dos estudantes para o mundo do trabalho. Ou seja, o termo ainda não estava sendo relacionado ao conceito dos documentos atuais, como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Em 2015 foi publicada a primeira edição da BNCC, porém, o texto definitivo veio somente em 2017. O documento traz 10 competências gerais para a Educação Básica e competências específicas para cada componente, além disso, 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, 2017, p. 8). Isto se aproxima da tese de Fleury e Fleury (2001) que utilizaram a sigla CHA como conjunto de competências, habilidades e atitudes. Nessa perspectiva, é possível verificar que o vocábulo competência passou a fazer parte do âmbito educacional com maior destaque a partir da BNCC.

A partir das Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, foi implantada, em 2019, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e em 2020 a BNC-Formação Continuada. Os documentos tinham como objetivo garantir que os futuros docentes pudessem ter domínio do que rege a BNCC e estarem capacitados a implementá-la em seu trabalho docente, no entanto, ao longo do processo de análise e aprovação do currículo, transições políticas afetaram o resultado do documento, o que levou ao desvio da finalidade inicial e um texto último não condizente com a perspectiva docente.

Logo em 2024, foi publicado o CNE/CP nº 4/2024, na qual, o Art. 7º, inciso VI, regulamenta que é responsabilidade das Instituições de Ensino Superior a atualização curricular para garantir que, a partir do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDC), ocorra o desenvolvimento das competências digitais docente dos futuros professores. Além disso, o documento ainda dispõe, no inciso VII do mesmo artigo, que as IES assegurem a incorporação de espaços virtuais como método diversificado de ensino.

Os avanços que vêm ocorrendo no mundo, relacionados à tecnologia, não poderiam deixar de influenciar na educação, afinal, como já vimos, historicamente, as mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais influenciam no âmbito educacional.

No documento vigente, norteador da educação básica no Brasil, a BNCC, entre as suas 10 competências gerais, nas: 1, 4 e 5, citam o verbete "digital":

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.[...]
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

O documento aborda um dos temas de grande relevância no cenário da educação, as competências ligadas às tecnologias digitais. No entanto, não é possível pensar na tecnologia na educação básica sem relacioná-la aos docentes e a formação deles. Na proposta da CNE/CP 4/2024, em uma pesquisa quantitativa no documento, foi possível encontrar a palavra digital em cinco momentos, no entanto, nenhum deles está relacionado à formação digital do docente formador.

Nas DCN (2013, p. 59) há a seguinte afirmação: "exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais", além disso, torná-lo um profissional reflexivo que tenha a competência de gerenciar à prática digital em sala de aula. Ademais, foi incluída em 2023 na Lei nº 14.533 da LDB, no Art. 4º, o seguinte inciso:

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

Nos documentos analisados foi possível perceber que o reconhecimento do conceito de competência no Brasil é recente, o que torna o assunto muito importante no âmbito da pesquisa.

A Concepção de Competências Digitais

O cenário educacional atual tem colocado a tecnologia em evidência e exigido de docentes, do ensino básico ao superior, maior capacitação em equipamentos, ferramentas e metodologias digitais. O avanço das TDIC é contínuo. Frequentemente, vemos na mídia anúncios de novos aparelhos, aplicativos, novas possibilidades de expansão digital, enquanto na educação, essa mesma tecnologia vem ascendendo em um ritmo mais lento. Sales e Moreira (2019, p. 4) defendem que:

[...] para atender aos objetivos pedagógicos, sociais e políticos de formação para o século XXI e aos objetivos do próprio processo de ensino e de aprendizagem na Sociedade da Aprendizagem, os professores necessitam de alguma forma possuir competências e habilidades que lhe auxilie diretamente no processo de transformação do modo de agir, comunicar, praticar, construir e difundir o conhecimento, tendo o potencial comunicacional e colaborativo das tecnologias (principalmente as conectas e móveis) [...].

Mesmo que documentos como a BNCC e a LDBEN venham discutir a educação digital no Brasil, é preciso considerar que ela já está no âmbito educacional desde a década de 1980, no entanto, com diferentes nomenclaturas. Segundo Silva e Behar (2019), ao estudarmos os documentos internacionais observamos termos tais como: *Computer Literacy*, *Information Literacy*, *Media Literacy*, *Digital Literacy*, *Digital Fluency*.

A primeira abordagem relacionada as Competências Digitais (CD) ocorreu nos anos 1980, chamada de *Computer Literacy* (Letramento Computacional), “que tratavam do nível de experiência e de familiaridade com o computador, em especial com as aplicações informáticas [...]”, conforme Silva e Behar (2019, p. 16). Logo, nos anos 1990, o termo utilizado passou a ser *Information Literacy* (Letramento Informacional). Silva e Behar (2019) citam que, naquele momento, a preocupação ia além do uso de operar a máquina, mas tinha um caráter mais ligado à criticidade das informações, devido ao volume.

No mesmo período, no Brasil, havia poucos estudos sobre o assunto. Hatschbach (2002, p. 33) explica que “Na língua portuguesa o termo quase não é referenciado em trabalhos e pesquisas acadêmicas. A falta de tradução e de delimitação dessa área de estudos em português dificulta sua legitimação [...]”, o que indica um atraso na abordagem temática, defasagem essa que se prolonga até hoje, uma das motivações dessa pesquisa.

Vee (2013, p. 43, trad. nossa) afirma que “desde os anos 60 especialistas em computadores têm defendido a ideia do termo *literacy* ser usado para destacar a importância, a flexibilidade e o poder da escrita para e com computadores”⁴. Por isso o termo foi utilizado em diferentes períodos, mas, no mesmo contexto digital, como um avanço.

⁴ Since the 1960s, computer enthusiasts have employed the concept of “literacy” to underscore the importance, flexibility, and power of writing for and with computers.

Em 2006, o Parlamento Europeu publicou uma resolução que propõe algumas competências-chave para a educação e formação ao longo da vida. O documento apresenta oito competências essenciais, que são definidas como “uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto” (UNESCO, 2006, p. 1). São aqueles conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento pessoal, profissional, de inclusão social e uma cidadania ativa. Entre as oito competências essenciais, presentes na resolução, a quarta diz respeito à Competência Digital e a define da seguinte forma:

A competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet (UNESCO, 2006, p. 5).

Silva e Behar (2019) defendem a ideia que o termo Competência Digital surgiu a partir de tal proposta da Comissão Europeia. A nomenclatura é contemporânea, mas é resultado de uma construção do que podemos traduzir como “Letramento Digital”, iniciado na década de 1980 nos Estados Unidos. Além disso as autoras sinalizam que

[...] uma revisão sistemática auxiliará a compreender o conceito de CD, definir um ponto de vista com viés educacional e esclarecer a diferença entre termos ligados a ele como Letramento Computacional, Letramento Informacional, Letramento em Mídias, Letramento Digital, além de outros que são referidos em diferentes estudos (Silva; Behar, 2019, p. 3).

Nesse sentido, procuramos apresentar um breve histórico da derivação do termo CD que nos permite concluir que o tema tem se desenvolvido internacionalmente, porém, precisa ser estruturado no Brasil. No Quadro 1 abaixo apresentamos algumas definições de CD a partir de parâmetros internacionais:

QUADRO 1: Definições de CD a partir de parâmetros internacionais.

REFERÊNCIA	CITAÇÃO
ITU (2005, p. 7)	“[...] conhecimentos, criatividade e atitudes necessárias para utilizar as mídias digitais para a aprendizagem e compreensão de sociedade do conhecimento”.

Erstad (2005, p. 133)	"[...] habilidades, conhecimentos e atitudes através dos meios digitais para dominar a sociedade da aprendizagem".
Calvani (2009, <i>et al.</i> , 2009, p. 160-161)	"A capacidade de explorar e enfrentar as novas situações tecnológicas de uma maneira flexível, para analisar, selecionar e avaliar criticamente os dados e informações, para aproveitar o potencial tecnológico com o fim de representar e resolver problemas e construir conhecimento compartilhado e colaborativo, enquanto se fomenta a consciência de suas próprias responsabilidades pessoais e o respeito recíproco dos direitos obrigações.".
Gilbert e Esteve (2011, p. 48-59)	"Competência Digital é a soma de habilidades, conhecimentos e atitudes não só em relação aos aspectos tecnológicos, mas também em relação aos aspectos informacionais, multimidiáticos e comunicativos".
DigCompEdu (2017, p. 20)	"capacidade para utilizar tecnologias digitais, não só para melhorar o ensino, mas também para as interações profissionais".
Gutiérrez Porlán (2011, p. 201)	"[...] conjunto de valores, crenças, conhecimentos, capacidades e atitudes para utilizar adequadamente as tecnologias, incluindo tanto os computadores como os diferentes programas e Internet, que permitem e possibilitam a busca, o acesso, a organização e a utilização da informação a fim de construir conhecimento".

Fonte: Adaptado de Silva e Behar (2019).

A BNCC, da mesma forma que a citação de Fleury e Fleury (2001), define “competência” a partir da sigla CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes). O documento traz, entre suas dez principais competências, o termo “digital” em três momentos, uma proposta inédita para a educação brasileira, que foi implantada em 2019. Posteriormente, a “educação digital” foi incluída na LDB em 11 de janeiro de 2023, por meio da lei nº 14.533, que traz a garantia de conectividade para educação básica e superior, além de letramento digital para jovens e adultos. Documentos legais recentes mostram a necessidade de adequação da educação às mudanças sociais, sendo a educação digital uma delas, favorecendo e ampliando estudos sobre as CD.

Quando falamos em Educação Digital temos *insights* que nos remetem a aparelhos eletrônicos, computadores, plataformas de aprendizagem, games, enfim, todo tipo de Tecnologia Digital e redes de comunicação no contexto escolar. No entanto, precisamos compreender a concepção de Educação Digital que não se

resume somente a isso. Moreira e Schlemmer (2020, p. 23) citam que “A Educação Digital é compreendida, então, por processos de ensino e de aprendizagem que se constituem no coengendramento com diferentes TD [tecnologias Digitais], que podem ou não estar interligadas por redes de comunicação.”

Em 2020 a Europa adotou um Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027), uma iniciativa da União Europeia (UE) com o objetivo de preparar o continente para a era digital e para a próxima geração da UE. O plano tem duas principais prioridades, que são: “Promover o desenvolvimento de um ecossistema de educação digital de alto desempenho” e “Melhorar as aptidões e competências digitais para a transformação digital”.

Moreira e Rigo (2018, p. 3) explicam o conceito de ecossistema digital:

[...] podemos dizer que um ecossistema digital pode ser entendido como um sistema organizado a partir de fatores bióticos (espécie humana e os conteúdos) e abióticos (hardware, software), que se utiliza de recursos abertos ou fechados, podendo ser utilizado tanto em ambientes formais, não formais ou informais de aprendizagem. Podemos também dizer que um ecossistema digital de aprendizagem busca associar ferramentas e soluções desenvolvidas por outros sites, de maneira a enriquecê-lo a partir da integração de diferentes conteúdos.

Dias-Trindade e Moreira (2021, p. 69-70) explicam que o “desafio maior já não é o usar ou o não usar a tecnologia em contexto educativo, o desafio é saber usar a tecnologia em contexto educativo”, mas propiciar um ecossistema compatível com as necessidades da realidade social de cada local. Os autores ainda citam que não se espera do docente acompanhar o ritmo de evolução da tecnologia, mas sim, segundo entender a forma de interligar o suas habilidades no processo educativo, saber o que fazer com as tecnologias digitais, em busca da fluência digital.

Uma das definições de um sujeito digitalmente competente, segundo Silva e Behar (2019, p. 26) é a de que este “possa compreender os meios tecnológicos o suficiente para saber utilizar as informações, ser crítico, e ser capaz de se comunicar utilizando uma variedade de ferramentas”. Portanto a Educação Digital está baseada não somente nas TD, mas também na implementação docente reflexiva e consciente dessas ferramentas, para formar um ecossistema digital educacional.

CONCLUSÃO

O presente estudo objetivou traçar o percurso do termo “competência” ao longo da história, a partir do momento que a palavra esteve presente pela primeira vez em um trabalho acadêmico até a forma como é definida hoje. Verificamos que o verbete permeia diferentes campos de estudo até fazer parte do âmbito educacional brasileiro, inclusive, discutimos a relação da competência ligada à vertente tecnicista com a definição que temos hoje, ligada ao digital. Investigamos a definição de competência digital trazida por outros pesquisadores e procuramos observar se a legislação brasileira já aborda as competências digitais.

Destarte, fizemos um levantamento acerca do surgimento do termo competência até a sua associação com o digital. Iniciamos pelo século XV, quando a palavra era utilizada para se referir “a legitimidade e a autoridade das instituições” (Bronckart; Dolz, 2004, p. 33), transpassamos a área da linguística, da psicologia, até que no século XX ela começou a fazer parte dos estudos acadêmicos ligados ao mundo corporativo e, por último, à educação. Quando o termo passou a fazer parte do setor educacional, ele já estava parcialmente com a concepção de competência definida como: Conhecimentos, habilidades e atitudes, no qual se destaca no ramo empresarial, dessa forma, é possível inferir certa influência de teorias corporativas em documentos como a BNCC.

Quando Chaui (2022) nos mostra a segregação entre os competentes, que possuem conhecimento científico e tecnológicos, e os incompetentes, que não a possuem, a autora nos motiva a refletir acerca de todos as minúcias relacionadas a esse indivíduo “incompetente”. O período de pandemia de Covid-19 entre 2020 e 2022 expôs muitas dessas fragilidades, como por exemplo, a quantidade de crianças à margem do desenvolvimento tecnológico, a falta de acesso às ferramentas digitais e à internet, a limitação de alunos e professores para manusear ferramentas digitais, estes que aprofundam ainda mais a desigualdade de oportunidades e de aprendizagem no país.

Embora a legislação mais recente (Lei nº 14.533/2023 da LDB) e documentos como a BNCC (Brasil, 2017) tenham incluído a educação digital e o desenvolvimento de competências digitais de forma inédita, indo além da mera operação de equipamentos, a sua aplicação ainda é um desafio. Reiteramos que a verdadeira questão não é se deve usar a tecnologia em contexto educativo, mas sim saber como

utilizá-la, mobilizando conhecimentos, habilidades e atitudes para o pleno exercício da cidadania.

Nesse sentido, o foco da Educação Digital deve estar na construção de um ecossistema educacional organizado, que promova a fluência digital dos sujeitos. Portanto, para mitigar a desigualdade de oportunidades exposta, é imprescindível que os docentes desenvolvam uma prática consciente e reflexiva das Tecnologias Digitais (TD), assegurando que a concepção de CD incorpore o uso crítico, significativo, reflexivo e ético das tecnologias, conforme previsto nos documentos oficiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

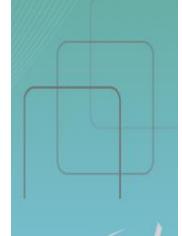
BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital (Pned). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano LXIV, n. 10, p. 1-2, 12 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2017.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41 a 44.



DOI:

123456789

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Seção 1, p. 120-122.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 104, p. 26, 3 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação.** Porto Alegre: Artmed, p. 29-44, 2004.

CALVANI, Antonio; CARTELLI, Antonio; FINI, Antonio; RANIERI, Maria. Assessing Digital Competence in Secondary Education. Issues, Models and Instruments. In: LEANING, Marcus (ed.). **Issues in information and media literacy: education, practice and pedagogy.** Santa Rosa, California: Informing Science Press, p. 153-172, 2009.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CANDIOTTO, Kleber Bez Birolo. Fundamentos epistemológicos da teoria modular da mente de Jerry A. Fodor. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 31(2): 119-135, 2008.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência.** 1. ed.; 4. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2022.

CHOMSKY, Noam. **The logical structure of linguistic theory.** Ms., Harvard University/Massachusetts Institute of Technology, 1955.

CHOMSKY, Noam. Aspectos da teoria da sintaxe. **Colecção STVDIVM Temas filosóficos, jurídicos e sociais.** 2ª Edição, Coimbra, 1978.

COMISSÃO EUROPEIA. The Digital Competence Framework for Citizens DigComp 2.1, p. 21, 2017. Disponível em:
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

COMISSÃO EUROPEIA. Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027:
Reconfigurar a educação e a formação para a era digital. Paris: Serviço das Publicações da União Europeia, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Direito à Educação:** Um campo de atuação do gestor educacional na escola. MEC – Secretaria de Educação Básica – Brasília, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José Antonio. **Educação digital para o desenvolvimento curricular e aquisição de competências transversais.** 1^a Edição, Santo Tirso, agosto de 2021.

ERSTAD, Ola. **Digital Kompetanse** [Digital Literacy; in Norwegian]. Oslo, Universitetsforlaget, 2005.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **RAC**, edição especial, 183-196, 2001.

FODOR, Jerry Alan. **The modularity of mind: an essay on faculty psychology.** Cambridge, Mass.: MIT Press, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

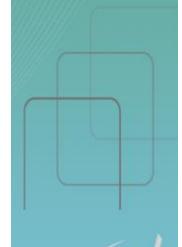
GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4^o ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social.** 6^o ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GISBERT, Mercé; ESTEVE, Francesc. Digital Learners: La competència digital de los estudiantes universitarios. **La Cuestión Universitaria**, v. 7, p. 48-59, 2011.

GUTIÉRREZ PORLÁN, Isabel. **Competencias del professorado universitario em relación al uso de tecnologías de la información y comunicación:** Análisis de la situación em España y propuesta de un modelo de formación. (Tesis Doctoral. Universidad Rovira i Virgili. Departamento de Pedagogía), 2011.

HATSCHBACH, Maria Helena Lima. **Information literacy:** aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - IBICT, UFRJ, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.



HYMES, Dell. On Communicative Competence. In PRIDE, John Bernard; HOLMES, Janet. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, p.269-293, 1972.

ITU **The Network for IT Research and Competence in Education**, Digital skole hver dag [Digitalschool every day; in Norwegian]. Oslo: ITU. Retrieved April 20, 2006.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

KENEDY, Eduardo; LIMA, Ricardo. **Linguística II**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013.

MCCLELLAND, David. Testing for Competence Rather Than for Intelligence. **American Psychologist**, v. 28, p. 1-14, 1973.

MOREIRA, José António Marques; RIGO, Rosa Maria Definindo ecossistema de aprendizagem digital em rede: percepções de professores envolvidos em processos de formação. **Debates em Educação**, [S. I.], v. 10, n. 22, p. 107–120, 2018.

MOREIRA, José António Marques; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1-35, 2020.

PADILHA, Emanuele Coimbra. Reflexões sobre a competência comunicativa e a formação de professores de língua estrangeira e suas competências. **Linguagens & Cidadania**, [S. I.], v. 15, n. 1, p. 1-11, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALES, Mary Valda; MOREIRA, José António. Cartografia conceitual de competência e competência digital: uma compreensão ampliada. **R. UFG**, Goiânia, v. 19, 1-31, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. **Revista D/doto**, no I, p. 1-12, 1975. Disponível em:
https://www.academia.edu/36003214/A_FILOSOFIA_NA_FORMAÇÃO_DO_EDUCADOR Acesso em 28 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. (43a ed. rev.). Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação Em Revista**, Belo Horizonte, v.35, p. 1-32, 2019.

SKINNER, Burrhus Frederic. **O comportamento verbal.** São Paulo: Cultrix: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores: módulos de padrão de competências.** Paris: Unesco, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf> . Acesso em: 30 nov. 2025.

VALLE, Andreia Elicker de Oliveira do; AQUINO, Laís Eduarda de. **A teoria behaviorista no processo de aquisição da linguagem.** TCC (Graduação em psicopedagogia) - Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba – Paraná, 2022.

VEE, Annette. Understanding Computer Programming as a Literacy. **Literacy in Composition Studies**, v.1, n. 2, p. 42–64, 2013.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Artmed: Porto Alegre, 2010.

Recebido em: 10/09/2025

Aprovado em: 10/12/2025