

COMPETÊNCIA DIGITAL NÃO É APENAS TÉCNICA: UMA LEITURA DO QUADRO EUROPEU DIGCOMPEDU

DIGITAL COMPETENCE IS NOT JUST TECHNICAL: A READING OF THE EUROPEAN FRAMEWORK DIGCOMPEDU

LA COMPETENCIA DIGITAL NO ES SOLO TÉCNICA: UNA LECTURA DEL MARCO EUROPEO DIGPEDU

 <https://doi.org/10.56238/arev7n7-305>

Data de submissão: 24/06/2025

Data de publicação: 24/07/2025

Manuela Pires Weissbock Eckstein

Pós-doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Endereço: Paraná, Brasil

E-mail: manuela.eckstein@uffs.edu.br

Bruna Silveira

Pós-graduando em Educação Infantil

Instituição: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Endereço: Santa Catarina, Brasil

E-mail: silbruna18@gmail.com

RESUMO

Este texto analisa as competências digitais docentes no contexto pós-pandêmico, tomando como referência o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu). A pesquisa parte da constatação de que o Ensino Remoto Emergencial (ERE), instituído durante a pandemia da Covid-19, trouxe lacunas estruturais na formação docente e acelerou a inserção de recursos digitais na prática pedagógica. Discute-se, neste contexto, o conceito de Educação OnLIFE, que propõe uma ecologia hiperconectada entre os mundos físico e digital, exigindo novas posturas epistemológicas. Examinam-se as seis áreas e vinte e duas competências do DigCompEdu, destacando-o como instrumento de autorreflexão e desenvolvimento profissional contínuo. Os resultados apontam para a necessidade de repensar o papel do professor como curador e cocriador de práticas inovadoras, bem como a urgência de políticas públicas que sustentem a formação digital crítica e colaborativa. Conclui-se que o fortalecimento das competências digitais docentes é imprescindível para transformar o uso das tecnologias em uma mediação pedagógica significativa, ética e emancipadora.

Palavras-chave: Competência Digital Docente. Educação Onlife. Digcompedu. Formação Continuada. Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

This text analyzes digital teacher competencies in the post-pandemic context, using the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu) as a reference. The research is based on the observation that Emergency Remote Learning (ERE), instituted during the COVID-19 pandemic, created structural gaps in teacher training and accelerated the inclusion of digital resources in pedagogical practice. In this context, the concept of OnLIFE Education is discussed, which proposes a hyperconnected ecology between the physical and digital worlds, requiring new

epistemological stances. The six areas and twenty-two competencies of DigCompEdu are examined, highlighting it as a tool for self-reflection and continuous professional development. The results point to the need to rethink the role of the teacher as a curator and co-creator of innovative practices, as well as the urgency of public policies that support critical and collaborative digital training. It is concluded that strengthening teachers' digital competencies is essential to transforming the use of technologies into meaningful, ethical, and emancipatory pedagogical mediation.

Keywords: Teacher Digital Competency. Onlife Education. Digcompedu. Continuing Education. Pedagogical Innovation.

RESUMEN

Este texto analiza las competencias digitales docentes en el contexto pospandémico, utilizando como referencia el Marco Europeo de Competencias Digitales para Educadores (DigCompEdu). La investigación se basa en la observación de que el Aprendizaje Remoto de Emergencia (ERE), implementado durante la pandemia de COVID-19, generó brechas estructurales en la formación docente y aceleró la inclusión de recursos digitales en la práctica pedagógica. En este contexto, se discute el concepto de Educación OnLIFE, que propone una ecología hiperconectada entre los mundos físico y digital, lo que requiere nuevas posturas epistemológicas. Se examinan las seis áreas y veintidós competencias de DigCompEdu, destacándolas como una herramienta para la autorreflexión y el desarrollo profesional continuo. Los resultados apuntan a la necesidad de repensar el rol del docente como promotor y cocreador de prácticas innovadoras, así como la urgencia de políticas públicas que apoyen la formación digital crítica y colaborativa. Se concluye que fortalecer las competencias digitales del profesorado es esencial para transformar el uso de las tecnologías en una mediación pedagógica significativa, ética y emancipadora.

Palabras clave: Competencia Digital Docente. Educación en Línea. Digcompedu. Formación Continua. Innovación Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 deflagrou um movimento abrupto das práticas pedagógicas para o ambiente digital, o que se mostrou não apenas a necessidade de reconfiguração das rotinas escolares, mas, sobretudo, a urgência em se repensar as competências profissionais docentes no contexto de um ecossistema educacional em rápida mudança. Tal cenário, denominado por muitos pesquisadores como o “novo normal”, impôs aos educadores a adoção de recursos digitais e de novos modos de mediação, muitas vezes sem o devido preparo pedagógico ou respaldo institucional (Oliveira et al., 2020). Nesse contexto, emergiu a discussão sobre as **competências digitais docentes**, entendidas não apenas como domínio técnico-operacional, mas como um conjunto articulado de saberes, habilidades e atitudes necessárias à atuação ética, crítica e criativa em ambientes digitais complexos.

Partimos, neste texto, da seguinte questão: *como o documento DigCompEdu, enquanto framework de referência internacional, traduz as competências digitais esperadas dos professores no contexto educacional pós-pandemia da Covid-19?* Esta pergunta guia uma reflexão fundamentada na literatura recente sobre formação docente, recursos digitais e transformação pedagógica, à luz das mudanças estruturais provocadas pela pandemia. O propósito foi analisar criticamente o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu) como instrumento de autorregulação e desenvolvimento profissional, tendo como pano de fundo as demandas e tensões do chamado “novo normal” educacional.

Do ponto de vista teórico, ancoramo-nos na compreensão de que o processo de tornar digital inúmeros processos educativos, deve ser concebida como um processo cultural, social e político, que desafia o papel da escola e do professor na sociedade contemporânea. Nesse sentido, recorremos ao conceito de **Educação OnLife**, proposto por Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), para designar o entrelaçamento cada vez mais indissociável entre os espaços físico e digital, conformando novas ecologias de aprendizagem e novos modos de ser e estar no mundo. Conforme os autores, trata-se de reconhecer que a transformação digital opera como um deslocamento disruptivo num espaço-tempo de interações ecossistêmicas de inovação, exigindo da escola e do professor um reposicionamento epistemológico e metodológico.

Corroborando essa perspectiva, Loureiro, Meirinhos e Osório (2020, p. 170) defendem que “trata-se de aproveitar o potencial das tecnologias digitais para inovar práticas de educação e formação”, sublinhando que as TDICs devem ser mobilizadas de forma crítica e significativa, e não apenas como soluções técnicas para problemas estruturais. Nesse sentido, o DigCompEdu apresenta-se como uma matriz que organiza seis áreas de competência: envolvimento profissional, criação e uso

de recursos digitais, ensino e aprendizagem em ambientes digitais, avaliação digital, empoderamento dos estudantes e promoção da competência digital discente (Lucas & Moreira, 2018).

Com base nesse referencial, buscamos analisar os desafios enfrentados pelos professores no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante o isolamento físico e social provocado pela pandemia da Covid-19; examinar como a literatura recente tem empregado o conceito de “novo normal” na área educacional; e discutir a aplicabilidade do DigCompEdu como ferramenta de reflexão e desenvolvimento das competências digitais docentes, em especial no contexto da educação básica.

O percurso metodológico envolveu inicialmente uma seleção de artigos nas plataformas CAPES Periódicos, SciELO e Google Acadêmico; análise e síntese dos dados e estrutura interpretativa do corpus de estudo. Essa estratégia de busca utilizou os descritores “Covid-19”, “TDICs”, “Pedagogia” e “Anos Iniciais”, com foco em artigos originais, em língua portuguesa, publicados entre janeiro de 2022 e julho de 2023, disponíveis em texto completo e que apresentassem centralidade nas práticas docentes. Na base Google Acadêmico, após filtragem pelo ano de 2023, foram encontrados 148 resultados, dos quais apenas cinco atendiam aos critérios estabelecidos. Na base CAPES, dos 18 trabalhos localizados, um foi selecionado; na SciELO, dos quatro artigos encontrados, dois compunham o corpus final, totalizando doze publicações analisadas.

Cabe destacar que, durante o processo de análise, constatou-se uma escassez significativa de experiências empíricas que exploram o uso pedagógico das interfaces digitais no período pós-pandêmico. Essa ausência reforçou a necessidade de aprofundar a discussão conceitual e normativa sobre as competências digitais docentes, conduzindo-nos à escolha do DigCompEdu como principal eixo estruturante da reflexão teórica.

Nesse contexto, discutimos neste texto, “*O uso de recursos e interfaces digitais durante o isolamento físico e social causado pela Covid-19: desafios enfrentados*”, e “*O novo normal pós-pandemia da Covid-19: discutindo as competências digitais docentes*”.

2 QUANDO A ESCOLA FOI OBRIGADA A MIGRAR PARA O DIGITAL: DOCÊNCIA E DESIGUALDADES NO ERE

O fechamento de escolas e centros de educação infantil, em decorrência das medidas sanitárias adotadas para o enfrentamento da pandemia da Covid-19, configurou uma ruptura no cotidiano das crianças, das famílias e dos profissionais da educação. A suspensão das atividades presenciais não apenas redesenhou os vínculos escolares, como também exigiu respostas pedagógicas emergenciais por parte dos sistemas de ensino. Foi nesse contexto que se instaurou o Ensino Remoto Emergencial

(ERE), estratégia que visou garantir, de forma provisória e adaptada, a continuidade das atividades escolares por meio de meios digitais e impressos.

Charczuk (2020) caracteriza o ERE não como uma modalidade de ensino consolidada, mas como uma ação pedagógica reativa, marcada pela transposição do ensino presencial para um formato remoto, sem que houvesse, em muitos casos, planejamento didático adequado ou a mediação de modelos teórico-metodológicos consistentes. A ausência de um desenho instrucional articulado ao uso dos recursos digitais resultou em práticas fragmentadas, pautadas mais pela tentativa de garantir presença virtual do que pela construção significativa de experiências de aprendizagem.

Na tentativa de manter os vínculos escolares e sustentar minimamente a rotina dos estudantes, professores e gestores recorreram a recursos variados. Ferramentas como WhatsApp, Google Meet, Zoom e plataformas de aprendizagem como o Google Classroom e o Moodle passaram a ocupar o lugar simbólico das salas de aula, ainda que de modo desigual e improvisado. Oliveira, Corrêa e Morés (2020) observaram que o uso dessas tecnologias teve como principal objetivo assegurar a continuidade da comunicação com as famílias e dos processos de ensino, mesmo que desprovido de diretrizes pedagógicas previamente concebidas para o ambiente digital.

Embora o ERE tenha revelado o potencial dos recursos e interfaces digitais na organização do trabalho pedagógico, também explicitou a fragilidade estrutural e formativa da educação básica brasileira diante das novas exigências. Segundo Moreira, Henriques e Barros (2020), predominou no início da pandemia, uma abordagem instrumental e transmissiva do ensino, que se traduziu, por exemplo, no envio de videoaulas gravadas ou de atividades digitalizadas via aplicativos de mensagens. Professores, ainda pouco familiarizados com a cultura digital, viram-se compelidos a atuar como produtores de conteúdo audiovisual, adaptando-se rapidamente ao uso de plataformas e ferramentas tecnológicas sem o devido preparo técnico-pedagógico.

A transposição de práticas escolares para o espaço digital implicou não apenas desafios técnicos, mas exigiu dos educadores a reconfiguração de suas concepções de ensino, de presença e de mediação pedagógica. Como apontam os autores, houve um movimento de transformação da identidade docente, no qual professores tornaram-se, de forma improvisada, editores, programadores e youtubers, responsáveis por desenvolver recursos multimodais em tempo recorde, em meio à insegurança e à sobrecarga administrativa.

Nesse cenário, tornou-se ainda mais evidente a urgência de envolver os estudantes de formaativa e significativa nos processos de aprendizagem mediados pelas tecnologias. Como sustentam Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 5), “a educação em rede, pela sua natureza, é um processo que

requer o envolvimento profundo dos diferentes atores que nela participam”, destacando a importância da construção de comunidades de aprendizagem colaborativas, mesmo em contextos remotos.

A análise crítica do período revela que, embora o ERE tenha sido justificado pela emergência sanitária, os desafios enfrentados evidenciam omissões históricas das políticas educacionais em relação à formação docente para o uso das tecnologias. A intensidade e a improvisação que marcaram o uso delas, não poderiam ter se limitado ao período de crise: a ausência de uma cultura digital escolar consolidada fragilizou as possibilidades de inovação pedagógica, justamente no momento em que ela se tornou imprescindível.

Essa constatação é reforçada por Fialho (2022), ao relatar que grande parte dos professores da educação básica expressaram insegurança frente ao uso de recursos digitais e reconheceram lacunas em sua formação para o trabalho pedagógico remoto. A ausência de apoio técnico e pedagógico, a sobrecarga de demandas burocráticas e a escassez de acesso a equipamentos e conectividade impuseram limitações significativas à implementação de práticas educativas mais autônomas, críticas e criativas.

Ainda segundo Fialho (2022), a adesão forçada às tecnologias, sem mediação formativa adequada, contribuiu para a reprodução de modelos de ensino centrados na transmissão de conteúdo. As formações oferecidas durante o período pandêmico, em grande medida, trataram o professor como “maker”, atribuindo-lhe a responsabilidade de produzir vídeos, materiais e recursos digitais sob a lógica da disponibilidade plena e da flexibilidade de tempo, sem considerar as condições reais de trabalho docente.

O acúmulo de tarefas, as exigências de adaptação às plataformas e a urgência de responder a novas lógicas de ensino configuraram um cenário de esgotamento, mas também de reinvenção. A pandemia, ao mesmo tempo em que expôs as fragilidades das políticas públicas e das práticas escolares em relação ao digital, também impulsionou reflexões e pesquisas sobre as transformações em curso na educação. Conceitos como “plataformização da vida” e “sociedade de plataformas” (NIC.br, 2022) passaram a descrever as novas condições de existência e trabalho, nas quais a educação se insere como um dos campos mais impactados pelos algoritmos, pela mediação tecnológica e pela lógica das redes.

Diante desse contexto, é preciso repensar a noção de “normalidade” na educação. O que se convencionou chamar de “novo normal” não pode ser compreendido como um retorno aos padrões anteriores, mas como um campo em disputa, no qual se desenham novas possibilidades de formação, de currículo e de ação pedagógica. O ERE revelou, de forma contundente, que a separação entre o

mundo físico e o digital tornou-se insustentável, exigindo a integração crítica e ética das TDICs ao fazer educativo.

Assim, torna-se imperativo refletir sobre quais aprendizagens foram possíveis, quais práticas emergiram e se consolidaram e quais competências devem ser priorizadas na formação docente para que se construa uma escola efetivamente conectada com as demandas contemporâneas. O próximo passo, portanto, é compreender como os referenciais teóricos e normativos — como o DigCompEdu — podem contribuir para essa reconstrução, apontando caminhos para a consolidação de uma cultura digital pedagógica, equitativa e inovadora.

3 DO ENSINO REMOTO À AÇÃO REFLEXIVA: COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES NO HORIZONTE DA EDUCAÇÃO ONLIFE

Guimarães, Ueudison Alves et al. (2023) identificam transformações substanciais nas dinâmicas escolares decorrentes das adaptações necessárias ao uso de recursos e interfaces digitais no cenário pós-pandemia da Covid-19, como já mencionado neste texto. Essas transformações não se limitaram ao campo técnico-operacional, mas configuraram uma inflexão paradigmática no fazer pedagógico, marcando o advento do que se convencionou denominar como “novo normal” educacional.

A emergência desse novo regime instaurou um campo para a produção científica, cuja tônica recai sobre a redefinição das práticas docentes em contextos hiperconectados. Nesse horizonte, o conceito de Educação OnLIFE proposto por Schlemmer, Felice e Serra (2020), desponta como uma lente teórica potente para compreender os deslocamentos ocorridos nas formas de ensinar e aprender. Para os autores, o sujeito contemporâneo já se encontrava inserido em um ecossistema digital denso e onipresente, embora sua visibilidade tenha sido amplificada pela pandemia.

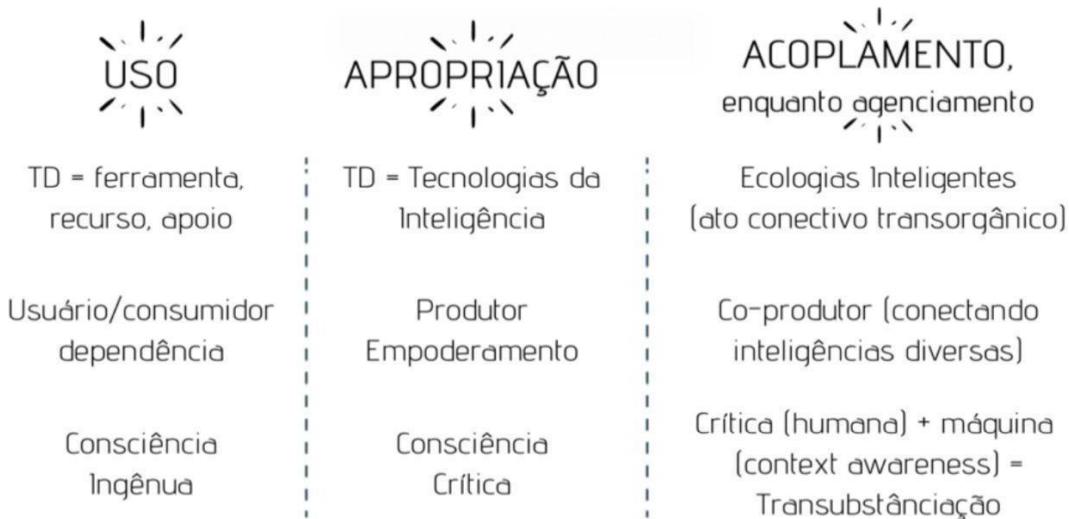
A Educação OnLIFE ancora-se na premissa de que vivemos em territórios informacionais e comunicacionais que reconfiguram radicalmente nossas percepções de tempo, espaço, presença e intersubjetividade. Nesse contexto, a transformação digital é compreendida como um deslocamento disruptivo, cujas implicações ultrapassam a mera instrumentalização tecnológica, implicando numa recomposição das relações educativas em rede.

Essa hibridização entre o real e o digital dilui fronteiras ontológicas, estabelecendo uma condição de hiper-realidade na qual o humano se prolonga, expande e hibridiza com os ambientes digitais. Tal cenário tensiona o próprio conceito de presença, exigindo dos educadores uma nova gramática de atuação docente, que ultrapasse os limites da sala de aula tradicional e se inscreva na lógica dos territórios digitais.

Como indicam Schlemmer, Felice e Serra (2020), a Educação OnLIFE demanda uma reconfiguração epistemológica da prática pedagógica, exigindo do professor uma postura crítica e criativa diante dos artefatos tecnológicos. Essa condição é explicitada na Figura 1, ao ilustrar o processo de acoplamento entre o sujeito e os recursos digitais, por meio de redes transorgânicas de conexão. Nessas redes, o aprender e o ensinar são concebidos como percursos coengendrados, habitados de forma atópica, híbrida e contínua, em múltiplas plataformas — das mídias sociais aos mundos virtuais em três dimensões, dos ambientes virtuais de aprendizagem aos dispositivos vestíveis.

Assim, mais do que uma resposta contingente à crise sanitária, a integração das interfaces digitais configura-se como um novo *ethos* educativo, capaz de reorientar as práticas escolares em direção a uma pedagogia da presença conectada, em que o conhecimento circula em fluxos múltiplos e descentralizados.

Figura 1 - Abordagens interpretativas da relação humano-tecnologia digital em contexto educacional.



Fonte: Schlemmer, Felice e Serra (2020, p. 15).

Considerando a multiplicidade de oportunidades que os recursos e interfaces digitais oferecem ao campo educacional, torna-se necessário refletir criticamente sobre a constituição das competências digitais docentes à luz das transformações tecnológicas contemporâneas. Nesse sentido, o texto “Competência digital docente: linhas de orientação dos referenciais”, de Loureiro, Meirinhos e Osório (2020), destaca a emergência de uma nova cultura digital, marcada pela centralidade da tecnologia na vida cotidiana e pela consequente reconfiguração das práticas pedagógicas.

Com o intuito de sistematizar os saberes necessários à atuação docente em uma sociedade digitalizada, foi criado em 2017, o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores

(DigCompEdu). Este framework propõe um conjunto articulado de atitudes, habilidades e conhecimentos que permitem ao professor utilizar, de maneira ética, crítica e criativa, as tecnologias digitais para seu desenvolvimento profissional, bem como para a promoção de experiências de aprendizagem mais significativas, contextualizadas e responsivas às necessidades dos estudantes.

A atuação docente, nesse novo cenário, requer mais do que domínio técnico — exige capacidade de curadoria, de mediação cultural e de inovação pedagógica. As competências digitais, portanto, devem integrar não apenas a formação inicial dos educadores, mas também os processos contínuos de desenvolvimento profissional. São elas que sustentam a construção de vínculos pedagógicos no ambiente virtual, transformando a tecnologia em ferramenta de escuta, criação e colaboração.

O contexto pandêmico evidenciou essa urgência: mesmo diante das adversidades, muitos docentes se lançaram, ainda que de forma intuitiva, na exploração de metodologias que incorporassem recursos digitais às suas práticas. No entanto, é fundamental reforçar que a tecnologia, por si só, não é a protagonista da mudança educativa. O ponto central está na capacidade do professor de ressignificar suas práticas pedagógicas a partir da integração intencional e crítica dos recursos e interfaces digitais.

Dentre as estratégias contemporâneas que mobilizam tais competências, o ensino híbrido representa uma das possibilidades mais promissoras, ao articular espaços físicos e virtuais de aprendizagem de forma complementar. No entanto, para que essas possibilidades se realizem efetivamente, é necessário que a escola conectada traduza essa condição em seu projeto político-pedagógico e currículo, integrando as TDICs ao cotidiano escolar de maneira estruturada e intencional.

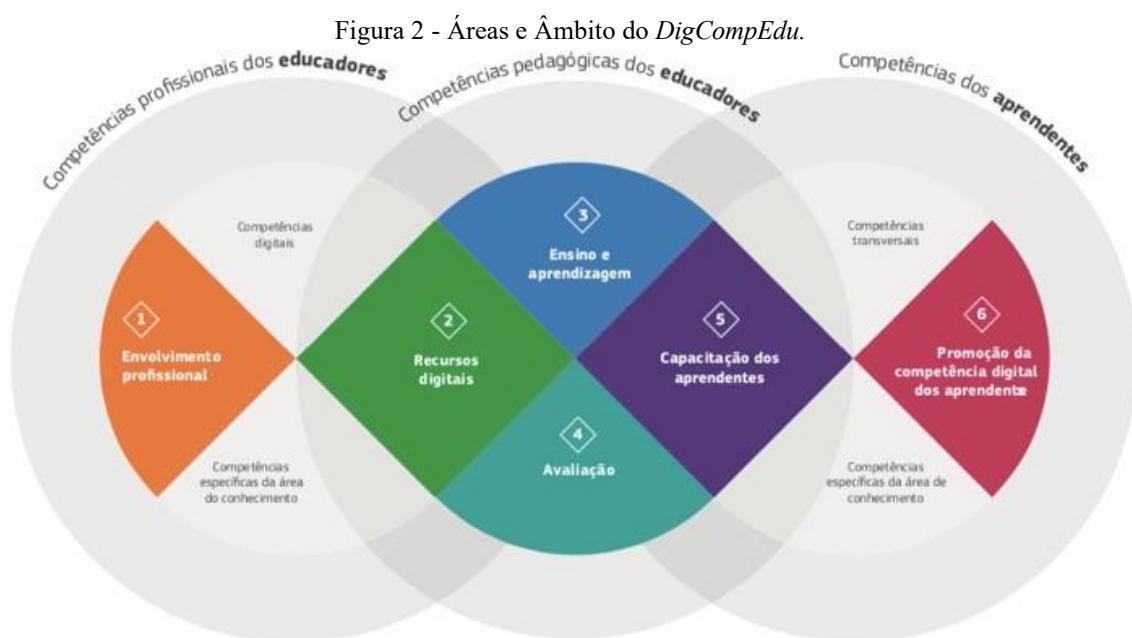
A pandemia da Covid-19 atuou como um catalisador dessa transformação, revelando de forma abrupta a fragilidade da formação docente no que tange às competências digitais. As perdas educacionais evidenciadas no período refletem, em grande parte, essa lacuna formativa. É nesse contexto que o DigCompEdu adquire relevância como ferramenta orientadora, tanto diagnóstica quanto formativa, capaz de subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas inovadoras.

Segundo Loureiro, Meirinhos e Osório (2020), trata-se de um esforço internacional de pesquisa e formulação de políticas educacionais que resultou em mais de 20 grandes estudos e 120 publicações. O *framework* descreve seis áreas estruturantes compostas por 22 competências digitais, organizadas da seguinte forma: (1) envolvimento profissional; (2) recursos digitais; (3) ensino e aprendizagem; (4) avaliação; (5) capacitação dos aprendentes; e (6) promoção da competência digital dos aprendentes.

Ao delinear parâmetros objetivos para o desenvolvimento e a autoavaliação das competências digitais docentes, o *DigCompEdu* se propõe a responder a questões cruciais para a prática pedagógica contemporânea: Quais competências digitais são necessárias para a docência no século XXI? Como essas competências contribuem para a promoção de aprendizagens mais significativas? Em que medida os professores se reconhecem nesse movimento de transformação?

Essas questões apontam para a necessidade de compreender as competências digitais não como atributos técnicos isolados, mas como elementos constitutivos de uma prática docente crítica, situada e relacional. O *DigCompEdu*, portanto, não apenas identifica lacunas formativas, mas também reconhece saberes já construídos, promovendo a valorização do professor como sujeito ativo na construção de ecossistemas educativos digitalmente mediados.

Mais do que uma taxonomia de habilidades, o *framework* opera como instrumento de reflexão e desenvolvimento profissional contínuo, ao fomentar uma cultura de autoavaliação e autoconhecimento docente frente ao uso das tecnologias. Ele convida os educadores a transitarem do nível da consciência ao da autoria, do uso instrumental ao uso criativo e transformador das tecnologias digitais em sala de aula.



Fonte: Lucas e Moreira (2018, p. 15).

A Figura 2 estrutura-se em três blocos fundamentais que configuram o escopo de atuação do educador na era digital: (1) competências profissionais dos educadores, (2) competências pedagógicas dos educadores e (3) competências dos aprendentes. Essas dimensões se articulam por meio de seis

áreas de competência, que não apenas organizam os saberes necessários à docência contemporânea, mas também dialogam entre si, compondo um sistema de competências interdependentes e dinâmicas.

O núcleo pedagógico do DigCompEdu se localiza entre as áreas 2 a 5, em que se delineiam as competências que dizem respeito à utilização crítica e criativa das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem. A área 2 trata do uso pedagógico dos recursos digitais; a área 3, da implementação de práticas de ensino mediadas por tecnologias; a área 4, da avaliação da aprendizagem com suporte digital; e a área 5, da promoção de processos formativos centrados nos aprendentes. Já a área 1 contempla a dimensão profissional do educador, abordando sua atuação ética, colaborativa e reflexiva no contexto digital. Por fim, a área 6 enfatiza a responsabilidade do professor na promoção da competência digital dos estudantes, evidenciando seu papel como mediador do desenvolvimento dessas habilidades.

Com base nessas áreas, o DigCompEdu organiza um total de 22 competências digitais que possibilitam a criação de práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e responsivas aos desafios do século XXI (LOUREIRO; MEIRINHOS; OSÓRIO, 2020, p. 171). Esse modelo não apenas sistematiza as competências necessárias, mas também oferece uma matriz para a autoavaliação docente e o planejamento de processos formativos contínuos.

É por meio dessas competências que podemos aprofundar o debate sobre as práticas educativas na era digital. Como enfatiza o próprio documento do DigCompEdu, os educadores devem assumir uma postura exemplar diante das gerações futuras no uso significativo das tecnologias. Essa postura vai além da proficiência técnica, exigindo do professor uma compreensão crítica sobre a mediação tecnológica em contextos educativos.

Nesse cenário, o educador é compreendido como um mediador de aprendizagens, cuja ação pedagógica requer, além das competências digitais amplas — aquelas esperadas de todos os cidadãos —, um conjunto específico de saberes digitais aplicados ao ensino. O DigCompEdu tem como objetivo central identificar e descrever essas competências específicas do campo educacional (LUCAS; MOREIRA, 2018, p. 15), valorizando o professor como sujeito epistêmico da transformação digital na educação.

É, portanto, a partir dessas seis áreas que se tornam visíveis os desafios enfrentados tanto pelos educadores quanto pelos aprendentes na construção de uma cultura digital crítica e emancipadora. O isolamento físico e social provocado pela pandemia da Covid-19 evidenciou a urgência de tal construção, ao acelerar a necessidade de apropriação de competências digitais e de reorganização das práticas pedagógicas.

A Figura 3, indicada abaixo, sintetiza essas seis dimensões do DigCompEdu, reiterando a centralidade do envolvimento profissional docente, a seleção e uso de recursos digitais, a avaliação mediada por tecnologias, o ensino e a aprendizagem digitalmente orientados, a capacitação dos aprendentes e, finalmente, a promoção ativa da competência digital nos estudantes. Essas dimensões não devem ser vistas de forma estanque, mas sim, como elementos interconectados, que apontam para a possibilidade de um processo educativo mais significativo, inovador e orientado à formação integral dos sujeitos em uma sociedade digitalizada.

Figura 3 - Competências digitais por área.



Fonte: Lucas e Moreira (2018, p. 8).

As seis áreas propostas pelo DigCompEdu devem ser compreendidas como partes integrantes de uma malha interconectada de competências, cujas fronteiras são permeáveis e interdependentes. Não se trata, portanto, de um itinerário formativo linear ou compartmentalizado, mas de um campo de saberes e práticas que se entrelaçam, exigindo do educador um posicionamento reflexivo e articulado. A aquisição de competências digitais não ocorre de forma isolada — sua efetividade depende da sinergia entre as dimensões profissional, pedagógica e formativa do processo educacional.

Esse entrelaçamento revela a urgência de uma postura pedagógica crítica e comprometida, que ultrapasse o uso instrumental das tecnologias e reconheça, nas interfaces digitais, potentes mediadores da ação docente. O DigCompEdu, nesse sentido, opera não apenas como mapa de competências, mas como dispositivo formativo e autoavaliativo que permite ao educador identificar seus pontos de domínio e de aprimoramento, traçando itinerários personalizados de desenvolvimento profissional.

A articulação entre interdisciplinaridade, inovação e colaboração torna-se, então, um imperativo formativo. A proposta do *framework* destaca, por exemplo, que o uso das tecnologias

digitais deve favorecer a cooperação entre educadores, a troca de saberes e a criação conjunta de soluções pedagógicas inovadoras (LUCAS; MOREIRA, 2018, p. 36). Para tanto, é necessário que o docente atue como autor e cocriador de materiais didáticos digitais, levando em consideração os objetivos de aprendizagem, os contextos socioculturais e as especificidades dos grupos de estudantes com os quais atua (LUCAS; MOREIRA, 2018, p. 46).

Esse enunciados do Quadro delineiam um *ethos* profissional fundamentado na partilha, na autoria e na responsividade pedagógica. Ao possibilitar que o educador compreenda o que já domina e o que ainda precisa desenvolver, o DigCompEdu promove um processo formativo pautado na autorreflexão crítica, que potencializa a prática educativa como espaço de investigação e reinvenção contínua.

Trata-se, em última instância, de ampliar a consciência docente sobre sua atuação no ecossistema digital, promovendo a transição do uso funcional para o uso criativo, ético e situado das tecnologias. O movimento vai do reconhecimento das próprias limitações à apropriação inovadora dos recursos, abrindo espaço para níveis mais elevados de especialização e atuação em rede.

Nessa direção, o *framework* não apenas fornece parâmetros para a avaliação das competências já consolidadas, mas também subsidia a formulação de políticas públicas voltadas à formação docente continuada. Sua aplicabilidade como instrumento de diagnóstico e planejamento institucional reforça a ideia de que investir no desenvolvimento de competências digitais docentes é, simultaneamente, valorizar a profissionalização docente e ampliar a qualidade da educação em uma sociedade cada vez mais conectada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste texto partiram do reconhecimento de que o chamado "novo normal", instaurado durante a pandemia da Covid-19, não se resume a uma adaptação temporária, mas representa uma inflexão paradigmática nas práticas educativas. Diante disso, emergem questões incontornáveis: o que, de fato, aprendemos com a experiência do isolamento físico e social? Que competências digitais os professores conseguiram integrar, de modo consistente, aos seus projetos pedagógicos?

Embora a mobilização docente diante do Ensino Remoto Emergencial tenha revelado criatividade e resiliência, também expôs uma sensação generalizada de impotência. A dificuldade não residia apenas no domínio técnico dos recursos digitais, mas, sobretudo, na ausência de formação que permitisse incorporá-las de forma crítica e estruturada à lógica pedagógica.

Nesse cenário, a educação OnLIFE, conforme teorizada por Schlemmer, Felice e Serra (2020), apresenta-se como uma chave conceitual indispensável para a compreensão das novas exigências formativas. Ao reconhecer a dissolução das fronteiras entre o real e o virtual, essa perspectiva convoca educadores e aprendentes a reconstruírem suas práticas no interior de uma ecologia hiperconectada. Mais do que acompanhar o avanço tecnológico, trata-se de ressignificar a própria natureza da experiência educativa: menos transmissão de conteúdos e mais engajamento, autoria, criticidade e diálogo com o mundo.

É nesse horizonte que se insere o *framework* DigCompEdu, analisado aqui não apenas como um instrumento de diagnóstico, mas como uma política de formação com potencial transformador. Suas seis áreas e vinte e duas competências operam como um guia estruturado para que educadores reflitam sobre suas práticas, identifiquem lacunas e protagonizem um processo contínuo de aprimoramento profissional.

A formação continuada, portanto, deixa de ser um acessório e passa a figurar como eixo central de um projeto pedagógico coerente com os desafios do século XXI. É a partir dela que se desenha a possibilidade de uma educação inovadora, inclusiva e responsiva — capaz de mobilizar os múltiplos letramentos, fomentar a autonomia intelectual e sustentar a participação ativa dos estudantes em uma sociedade complexa e em constante transformação.

Compreendemos que os avanços tecnológicos e as exigências educativas caminham em paralelo e impõem responsabilidades éticas e políticas aos profissionais da educação. A pandemia, ao tensionar as fragilidades do sistema, também revelou possibilidades. Cabe a nós, educadores, transformar essa vivência em aprendizado estruturante, e investir na construção de práticas que integrem, de forma significativa, os recursos e interfaces digitais ao cotidiano escolar.

Concluímos reafirmando que a incorporação das competências digitais não se limita à adesão a novas ferramentas, mas exige um redesenho profundo do ato educativo. Ao se engajar com os princípios do DigCompEdu, os professores não apenas respondem às demandas de uma sociedade digitalizada — eles ajudam a reinventar o próprio futuro da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. U.; ANUNCIAÇÃO, S. da M.; FERREIRA, S. de E.; CONCEIÇÃO, A. R. da; STOCO, B. L. (2023). **Novo normal: as permanências na educação das tics na escola pós-covid-19.** RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, 4(7), e473572. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i7.3572>. Acesso em: 29 agost. 2023.

FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S. (2022). **Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal.** Educação E Pesquisa, 48(contínuo), e2602 56. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248260256por>. Acesso em: 14 junh. 2023

LOUREIRO, A. C.; MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. J. **Competência digital docente: linhas de orientação dos referenciais.** Texto Livre, Belo Horizonte-MG, v. 13, n. 2, p. 163–181, 2020. DOI: 10.35699/1983-3652.2020.24401. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24401>. Acesso em: 12 nov. 2023.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores.** Editora: UA Editora – Universidade de Aveiro 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/24983>.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

MORIN, E. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** S.,o Paulo: Cortez, 2002.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. Educação em um cenário de plataforma e de economia dos dados: problemas e conceitos. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: <https://cgi.br/publicacao/educacao-em-um-cenario-de-plataformizacao-e-de-economia-dos-dados-problemas-e-conceitos/>. Acesso em: 20 maio de 2023.

OLIVEIRA, R. M. de; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, p. e020028-e020028, 2020.

SCHELMER, E.; DI FELICE, M.; SERRA, I. M. R. de S. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, v. 36, 2020Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76120>. Acesso em: 21 nov. 2023.