



EDUCAÇÃO DIGITAL

Saberes Digitais Docentes: autodiagnóstico como política pública de apoio às redes de ensino*Teachers' Digital Knowledge and Competencies: Self-Assessment as a Public Policy Instrument to Support Local Education Systems**Saberes Digitais Docentes: el Autodiagnóstico como Política Pública de Apoyo a los Sistemas Educativos Locales***Larissa Santa Rosa¹**orcid.org/0009-0008-3058-2079larissasantarosa.s@gmail.com**Miriam Brum Arguelho²**orcid.org/0000-0003-4722-483Xmiriam.arguelho@ufms.br**Recebido em:** 15 jun. 2026.**Aprovado em:** 18 ago. 2026.**Publicado em:** 15 out. 2026.

Resumo: Este estudo analisa o autodiagnóstico de saberes digitais docentes como instrumento de apoio às políticas de educação digital e formação continuada na educação básica brasileira. Contextualiza o Referencial de Saberes Digitais Docentes do Ministério da Educação (MEC) em diálogo com referenciais internacionais voltados ao desenvolvimento de competências e saberes digitais docentes, discutindo suas aproximações, especificidades e potencialidades para o contexto educacional brasileiro. Adota-se abordagem metodológica mista, combinando análise documental, revisão de literatura científica publicada entre 2023 e 2026 e análise empírica de 88.415 registros do autodiagnóstico com estado de atuação informado, coletados pelo Ministério da Educação entre 2024 e 2026. Na Dimensão 1, os achados revelam concentração dos registros nos níveis de Familiarização (44,9%) e Adaptação (31,3%), além de evidenciar que a distribuição dos docentes nos diferentes níveis de desenvolvimento dos saberes digitais não ocorre de forma homogênea entre as regiões brasileiras. A análise revela que os dados produzidos pelo autodiagnóstico permitem identificar necessidades formativas, subsidiando políticas de formação continuada mais contextualizadas e alinhadas às características das redes de ensino. Ao final, analisa-se o autodiagnóstico como instrumento de apoio ao planejamento de políticas públicas de educação digital e de desenvolvimento profissional docente, discutindo suas implicações para a gestão educacional baseada em evidências.

Palavras-chave: Saberes digitais docentes; Competências digitais; Autodiagnóstico; Políticas públicas educacionais; Formação continuada.

Abstract: This study analyzes the Teachers' Digital Knowledge Self-Assessment as a tool to support digital education policies and continuing professional development in Brazilian basic education. It contextualizes the Brazilian Framework for Teachers' Digital Knowledge, developed by the Ministry of Education (MEC), in dialogue with international frameworks for teachers' digital competence and digital knowledge, discussing their convergences, distinctive features, and potential contributions to the Brazilian educational context. The study adopts a mixed-methods approach, combining document analysis, a review of scientific literature published between 2023 and 2026, and an empirical analysis of 88,415 selected self-assessment records with information on the state of employment collected by the Ministry of Education between 2024 and 2026. In Dimension 1, the findings reveal that most records were concentrated at the Familiarization (44.9%) and Adaptation (31.3%) levels, while also demonstrating that the distribution of teachers across the different levels of digital knowledge development is not homogeneous among Brazil's regions. The analysis indicates that the data generated by the self-assessment make it possible to identify professional learning needs, thereby supporting more contextualized continuing professional development policies aligned with the specific characteristics of local education systems. Finally, the study examines the self-assessment as a tool to support the



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

¹ Ministério da Educação do Brasil, Brasília, DF, Brasil.

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, Brasil.

planning of public digital education policies and teacher professional development, discussing its implications for evidence-based educational management.

Keywords: Teachers' digital knowledge; Digital competencies; Self-assessment; Educational policies; Continuing professional development.

Resumen: Este estudio analiza el Autodiagnóstico de Saberes Digitales Docentes como un instrumento de apoyo a las políticas de educación digital y de formación continua en la educación básica brasileña. Contextualiza el Marco de Saberes Digitales Docentes del Ministerio de Educación (MEC) en diálogo con referentes internacionales orientados al desarrollo de competencias y saberes digitales docentes, analizando sus convergencias, especificidades y potencialidades para el contexto educativo brasileño. Se adopta un enfoque metodológico mixto que combina el análisis documental, la revisión de la literatura científica publicada entre 2023 y 2026 y el análisis empírico de 88.415 registros seleccionados del autodiagnóstico con información sobre el estado de actuación, recopilados por el Ministerio de Educación entre 2024 y 2026. En la Dimensión 1, los resultados muestran que la mayoría de los registros se concentra en los niveles de Familiarización (44,9 %) y Adaptación (31,3 %), además de evidenciar que la distribución del profesorado en los diferentes niveles de desarrollo de los saberes digitales no es homogénea entre las regiones brasileñas. El análisis revela que los datos generados por el autodiagnóstico permiten identificar necesidades formativas, contribuyendo al diseño de políticas de formación continua más contextualizadas y alineadas con las características de los sistemas educativos. Finalmente, se analiza el autodiagnóstico como un instrumento de apoyo para la planificación de políticas públicas de educación digital y de desarrollo profesional docente, discutiendo sus implicaciones para una gestión educativa orientada por evidencias.

Palabras clave: Saberes digitales docentes; Competencias digitales; Autoevaluación; Políticas públicas educativas; Formación continua.

A integração de tecnologias digitais nas práticas educacionais constitui um problema complexo para os sistemas de educação pública contemporâneos. No Brasil, a Política Nacional de Educação Digital (PNED), a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC) e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC) estabelecem marcos regulatórios que buscam estruturar e induzir transformação, definindo diretrizes para infraestrutura, formação docente e apropriação de tecnologias nas escolas públicas (Brasil, 2021, 2023a, 2023b). Nesse contexto, o autodiagnóstico de saberes digitais docentes do Ministério da Educação (MEC) emerge como ferramenta estratégica para analisar e orientar o desenvolvimento profissional, bem como orientar o planejamento

de políticas de formação continuada nas redes de ensino.

Os objetivos específicos deste estudo são: (1) contextualizar o Referencial de Saberes Digitais Docentes do Ministério da Educação em diálogo com referenciais internacionais; (2) analisar a contribuição do autodiagnóstico para orientar políticas de formação continuada mais focadas e contextualizadas; e (3) discutir a viabilidade do autodiagnóstico, fundamentado no Referencial do MEC, como instrumento de apoio ao planejamento de programas de desenvolvimento profissional docente.

Para a consecução desses objetivos, este estudo utiliza abordagem metodológica mista, de caráter exploratório-descritivo, combinando análise documental de referenciais normativos, revisão de literatura científica recente (2023-2026) e análise empírica de dados extraídos da base da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, contendo as respostas ao autodiagnóstico de saberes digitais docentes coletadas entre 2024 e 2026.

O artigo organiza-se em três movimentos analíticos: contextualização do referencial, análise empírica do autodiagnóstico e discussão de suas contribuições para o planejamento de políticas de formação docente.

Conclui-se apontando o autodiagnóstico de saberes digitais como um mecanismo importante de subsídio às políticas educacionais que se destaca não apenas por sua função reflexiva e metacognitiva na prática docente, mas pelo seu potencial investigativo. A mensuração escalonável dos dados permite aos gestores mapear necessidades formativas, orientando o desenho de programas de formação continuada mais precisos e consolidando esta tecnologia como um instrumento viável de governança educacional.

O referencial de saberes digitais docentes e o cenário internacional

A definição e sistematização de competências digitais docentes têm sido objeto de pesquisa acadêmica e formulação de políticas públicas em escala global. Estudos recentes apontam

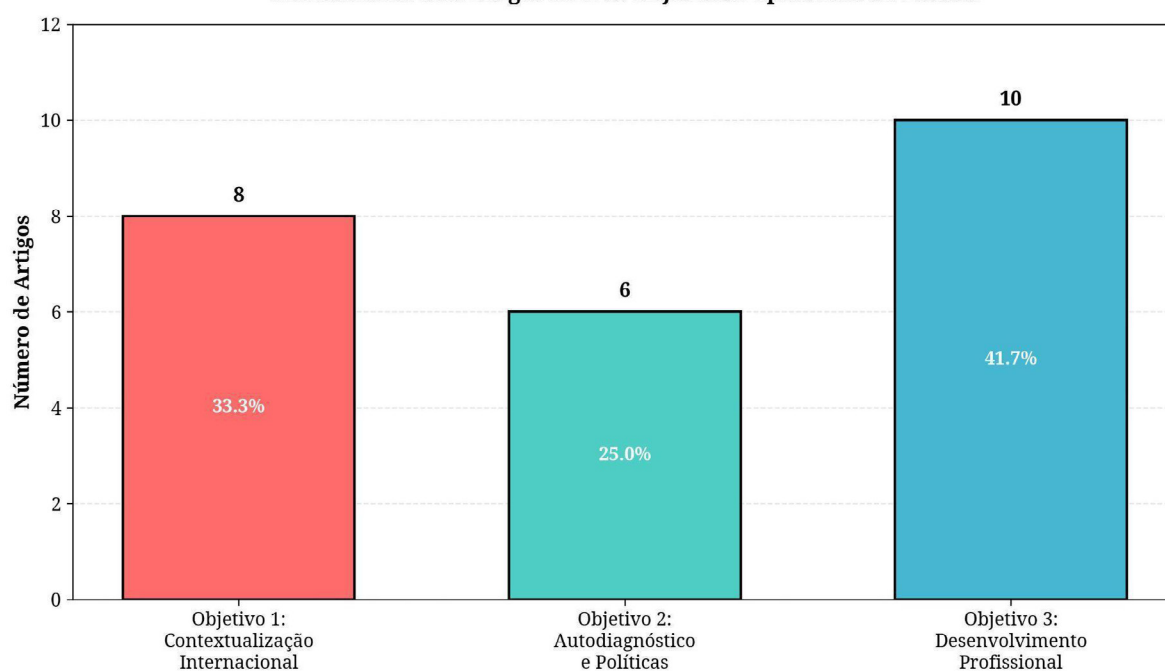
aumento significativo na produção científica sobre o tema, com pico de publicações nacionais a partir de 2022, impulsionado pelas transformações educacionais aceleradas pelo ensino remoto emergencial, além das políticas públicas e marcos regulatórios aprovados no último quadriênio (Almeida et al., 2025; Bressan et al., 2025). No Brasil, as pesquisas sobre e com tecnologias digitais têm ampliado seu escopo para além das discussões sobre infraestrutura, abarcando a formação docente e o desenvolvimento de saberes digitais específicos, inerentes à prática pedagógica contemporânea (Teles et al., 2025).

Para a realização deste estudo, foi conduzida revisão de literatura utilizando os descritores "sa-

beres digitais docentes", "competências digitais docentes" e "digital teacher competencies", em português e inglês, em múltiplas bases de dados, incluindo SciELO, Google Scholar, Scopus e repositórios institucionais. A seleção inicial resultou em 45 artigos potencialmente relevantes. Após leitura de títulos e resumos, 24 artigos foram selecionados para análise, sendo integrados ao texto conforme sua relevância para cada objetivo específico. A Figura 1 apresenta a organização dos artigos selecionados. O conjunto reúne produções brasileiras e internacionais, incluindo análises documentais e teóricas, revisões sistemáticas, análises comparativas e estudos bibliométricos.

Figura 1 - Artigos selecionados para análise (2023-2026)

Alinhamento dos Artigos com os Objetivos Específicos do Estudo



Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos estudos selecionados nas bases citadas.

Os estudos analisados convergem quanto à necessidade de superar abordagens tecnicistas e instrumentais das tecnologias digitais (Bedin, 2026; Santos et al., 2025) e à importância de políticas públicas que sustentem a formação inicial e continuada de professores (Almeida et al., 2025). Bedin (2026) destaca, ainda, que a pluralidade dos saberes docentes demanda uma formação contextualizada, capaz de articular diferentes

dimensões do conhecimento profissional no contexto das TDIC. Nesse contexto, as discussões brasileiras sobre o uso pedagogicamente intencional das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) articulam-se ao debate internacional sobre a formação docente.

A análise da produção nacional revela uma importante transição conceitual: da compreensão das competências digitais como domínio técnico

de ferramentas para uma visão ampliada que articula dimensões pedagógicas, éticas, políticas e de justiça social (Bressan et al., 2025).

O Referencial de Saberes Digitais Docentes, desenvolvido pelo Ministério da Educação, constitui um documento orientador das políticas de formação docente para o uso pedagógico de tecnologias digitais (MEC, 2024). Sua proposição também suscita críticas à padronização tecnocrática da formação e do trabalho docente (Will et al., 2026). Essas tensões precisam ser consideradas na discussão das relações entre as proposições curriculares e as práticas formativas efetivamente desenvolvidas, especialmente no que concerne à integração intencional dos saberes digitais nos cursos de licenciatura.

Análises comparativas com referenciais internacionais, particularmente o europeu DigCompEdu, revelam convergências no reconhecimento da centralidade da prática pedagógica e do uso crítico das tecnologias, enquanto destacam especificidades do contexto brasileiro quanto ao grau de detalhamento conceitual e às orientações para políticas formativas (Sarzi et al., 2026; Salazar Chica & Salcedo Mosquera, 2026; Teixeira et al.).

Assim, a formação docente para os saberes e competências digitais precisa ser compreendida em suas dimensões pedagógicas e políticas, articulada à defesa de uma escola pública democrática e socialmente referenciada. Essa perspectiva exige problematizar as relações de poder que atravessam as tecnologias digitais, incluindo a inteligência artificial, e seus efeitos sobre o trabalho e a autonomia docente (Peixoto et al., 2026).

Em conjunto, essas pesquisas apontam para uma compreensão dos saberes digitais que ultrapassa o domínio instrumental das tecnologias e os situa como dimensão da profissionalidade docente, articulada às práticas pedagógicas, à cidadania digital, à justiça social e às políticas de formação. Essa perspectiva implica também problematizar as relações de poder que atravessam as tecnologias e seus efeitos sobre o trabalho e a autonomia docente. É nesse campo de debates e disputas que se insere o referencial brasileiro.

A literatura internacional enfatiza a relevância das competências digitais docentes para a integração qualificada das tecnologias digitais na educação. O debate global tem sido orientado por marcos de referência desenvolvidos por organismos multilaterais, que organizam políticas de formação de professores e consolidam esse campo de investigação. Ao mesmo tempo, as pesquisas evidenciam desafios estruturais para a implementação dessas políticas, relacionados à equidade de acesso, à qualidade da formação oferecida e à sustentabilidade de programas em contextos marcados por limitações de recursos.

A produção acadêmica recente inclui revisões sistemáticas sobre a formação docente e as tecnologias digitais. Esses estudos discutem o desenvolvimento das competências digitais dos professores e suas implicações para a formação e a prática pedagógica em contextos educacionais mediados por tecnologias (Zeng et al., 2025).

As pesquisas convergem para a compreensão de que competências digitais docentes não se limitam ao domínio técnico de ferramentas, mas envolvem dimensões pedagógicas, éticas e de liderança educacional (Abu-Tineh et al., 2025; Moreno Llacza & Sánchez Trujillo, 2025). Organismos internacionais como a UNESCO têm investido no desenvolvimento de frameworks normativos que orientam políticas públicas de formação docente em múltiplos países, revelando o caráter global dessa agenda educacional.

Os referenciais internacionais, particularmente o europeu DigCompEdu e o ICT Competency Framework da UNESCO (UNESCO, 2018), estabelecem estruturas progressivas de desenvolvimento de competências digitais docentes, organizadas em níveis ou estágios que permitem diagnóstico, acompanhamento e orientação de políticas formativas. Estudos recentes apontam para a necessidade de integração de tecnologias emergentes, especialmente inteligência artificial, nos currículos de formação docente, tanto em cursos de pré-serviço quanto em programas de desenvolvimento profissional continuado (Claro & Castro-Grau, 2025; Daukšienė & Mačianskienė, 2025).

Análises comparativas entre diferentes países e regiões apontam variações significativas nas abordagens e prioridades, refletindo contextos socioculturais, econômicos e políticos distintos (Aulia et al., 2026; Salazar Chica & Salcedo Mosquera, 2026). Contudo, observa-se consenso sobre a centralidade da prática pedagógica e sobre a necessidade de formação docente que articule tecnologia, pedagogia e conteúdo de forma integrada.

Estudos sobre o impacto de competências digitais docentes na qualidade educacional discutem relações entre desenvolvimento profissional, competência digital e qualidade da educação superior (Moreno Llacza & Sánchez Trujillo, 2025), reforçando a importância de investimentos em formação docente como estratégia de melhoria educacional.

Essas pesquisas convergem para a necessidade de abordagens multidimensionais que considerem não apenas competências técnicas, mas também competências de liderança, colaboração e pensamento crítico, preparando docentes para atuar como agentes de transformação educacional em contextos digitais (Aulia et al., 2026). Sob essa perspectiva, a agenda internacional sobre competências digitais docentes transcende questões técnicas e tecnológicas, situando-se no cerne de debates sobre qualidade, equidade e futuro da educação.

Considerando o volume de produções científicas, analisam-se com maior detalhe o referencial europeu e o brasileiro, sem pretensão de comparação exaustiva, mas a fim de identificar pontos de convergência, estratégias e práticas positivas de gestão baseada em evidências que possam ser compartilhadas.

No cenário internacional, um dos referenciais mais citados é o European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu), publicado pelo Joint Research Centre da Comissão Europeia (Redecker, 2017). Esse documento estrutura as competências digitais em seis áreas, que abrangem o engajamento profissional e a criação de recursos digitais, o ensino e a aprendizagem, a avaliação, o empoderamento dos estudantes

e o desenvolvimento de competências digitais dos alunos. O referencial propõe um modelo de progressão em seis níveis de proficiência (de A1 – Iniciante a C2 – Pioneiro), oferecendo uma base sólida para a autoavaliação e o planejamento de percursos formativos.

Derivado do DigCompEdu, o instrumento Selfie for Teachers (Economou, 2023) foi concebido como uma ferramenta de autorreflexão para apoiar os professores no desenvolvimento de suas competências digitais. A ferramenta permite que os docentes identifiquem seus pontos fortes e áreas de melhoria, promovendo uma abordagem formativa da avaliação de competências.

O Selfie for Teachers operacionaliza os princípios do DigCompEdu por meio de um questionário estruturado que mapeia as seis áreas de competência, fornecendo devolutiva personalizada e recomendações de desenvolvimento profissional. Essa abordagem de autorreflexão alinha-se com perspectivas contemporâneas de avaliação formativa, que enfatizam o papel ativo do docente na identificação de suas necessidades de aprendizagem e na construção de trajetórias personalizadas de desenvolvimento (Economou, 2023). Essa ferramenta representa uma estratégia internacional consolidada de instrumentalização da autorreflexão docente para fins de desenvolvimento profissional contínuo.

O Referencial de Saberes Digitais Docentes do Ministério da Educação (MEC) organiza os saberes em três dimensões fundamentais: Ensino e Aprendizagem com uso de tecnologias digitais (D1), Cidadania Digital (D2) e Desenvolvimento Profissional (D3). Para cada dimensão, definem-se saberes específicos e cinco níveis progressivos de desenvolvimento: Iniciante, Familiarização, Adaptação, Integração e Liderança (MEC, 2024). A Dimensão 1 abrange os saberes relacionados à integração de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. A Dimensão 2 aborda competências relacionadas ao uso responsável, seguro e crítico de tecnologias digitais. A Dimensão 3 abrange saberes relacionados ao uso de tecnologias para formação continuada, comunicação, colaboração e gestão educacional.

O nível Iniciante caracteriza o docente que possui conhecimento inicial sobre o saber digital, realizando atividades simples e isoladas, frequentemente com orientação ou apoio. O nível de Familiarização descreve o docente que demonstra familiaridade com o saber digital, conseguindo executar atividades de forma mais autônoma, embora ainda necessite de apoio em situações complexas. No nível de Adaptação, o docente possui compreensão consolidada e consegue adaptar sua aplicação a diferentes contextos. O nível de Integração representa um domínio avançado, no qual o docente integra o saber de forma estratégica em sua prática. Por fim, o nível de Liderança caracteriza o docente que possui domínio especializado, atuando como referência e multiplicador.

Estudos comparativos demonstram que o referencial brasileiro dialoga estreitamente com essas estruturas globais, compartilhando a perspectiva de progressão do desenvolvimento profissional, que evolui da consciência e da exploração iniciais para o uso sistemático e, finalmente, para a liderança e a inovação (Salazar Chica & Salcedo Mosquera, 2026; Sarzi et al., 2026). O mapeamento de frameworks corrobora a importância de estruturas multidimensionais que contemplem não apenas habilidades instrumentais, mas também competências pedagógicas e cidadãs.

A contextualização da produção acadêmica nacional e internacional lança luz sobre o autodiagnóstico de saberes digitais docentes do MEC como instrumento de política pública, demonstrando que as redes de ensino brasileiras dispõem de uma ferramenta alinhada a práticas internacionais consolidadas para diagnóstico e planejamento formativo (Santos et al., 2025; Silva et al., 2025).

Mais do que aproximar o referencial brasileiro das experiências internacionais, esta revisão evidencia que instrumentos de autoavaliação estruturados em referenciais progressivos constituem dispositivos estratégicos para a formulação, implementação e acompanhamento de políticas

educacionais de desenvolvimento profissional docente. Sob essa perspectiva, o autodiagnóstico deixa de se restringir à dimensão individual da autorreflexão para configurar-se como um instrumento de política pública capaz de produzir evidências que subsidiem o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das políticas de educação digital nas redes de ensino.

A aplicação do autodiagnóstico para orientar políticas de formação continuada no contexto nacional

Para analisar o uso do instrumento de autodiagnóstico de saberes digitais docentes como orientador de políticas públicas, este estudo também examina os dados coletados nacionalmente entre 2024 e 2026. A base de dados, extraída da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, foi estruturada de forma a respeitar integralmente a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), sem conter informações pessoais identificáveis dos participantes nem identificação de escolas ou redes de ensino. Os dados analisados contemplam apenas os estados e municípios de atuação, o vínculo profissional e as respostas individuais ao autodiagnóstico, sendo seu uso restrito exclusivamente à finalidade deste estudo.

A base original continha 200.404 registros, datados de 29 de agosto de 2024 a 14 de maio de 2026. Para esta análise, foram selecionados os registros cujo campo de ocupação apresentava exclusivamente a categoria "Professor de educação básica", totalizando 102.626 registros (51,2% da base original). Destes, 14.211 não apresentavam informação sobre o estado de atuação. A análise regional abrangeu, portanto, 88.415 registros com estado informado, equivalentes a 86,2% dos registros selecionados.

Os registros selecionados distribuem-se de forma desigual entre as regiões brasileiras. A Tabela 1 apresenta essa distribuição em comparação com os dados do Censo Escolar 2024.

TABELA 1 - Distribuição de professores de educação básica respondentes por região

Região	Docentes Censo 2024 ²	% do total nacional	Registros autodiagnóstico/ MEC	% da amostra/ MEC
Norte	209.520	8,8%	10.652	12,0%
Nordeste	667.537	28,2%	30.844	34,9%
Sudeste	949.146	40,1%	23.984	27,1%
Sul	373.347	15,8%	10.084	11,4%
Centro-Oeste	169.249	7,1%	12.851	14,5%
Brasil / amostra total	2.367.777	100,0%	88.415	100,0%

Fonte: Elaborada pelas autoras com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2024 (Inep, 2025) e na base de dados do Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes (MEC, 2026).

Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, com cálculo de frequências absolutas e percentuais. Dos 102.626 registros selecionados pelo preenchimento exclusivo da categoria “Professor de educação básica”, 14.211 não informavam o estado de atuação e foram excluídos da análise regional, que abrangeu 88.415 registros. Para contextualizar a composição da amostra, utilizou-se a distribuição regional de docentes da educação básica registrada no Censo Escolar 2024 (Inep, 2025).

Segundo o Censo Escolar 2024, as regiões Sudeste e Nordeste concentram os maiores contingentes de docentes da educação básica brasileira (Inep, 2025). Na amostra do autodiagnóstico, o Nordeste apresenta participação proporcional superior à registrada no Censo (34,9% contra 28,2%), assim como o Centro-Oeste (14,5% contra 7,1%). O Sudeste, por sua vez, apresenta participação proporcional inferior (27,1% contra 40,1%). Essas diferenças evidenciam uma composição regional distinta da população docente e devem ser consideradas na interpretação dos resultados, sem permitir inferências sobre o engajamento das redes estaduais e municipais com

o instrumento.

A análise dos resultados do autodiagnóstico revela um panorama detalhado sobre a auto-percepção dos professores participantes quanto aos seus saberes digitais. A Tabela 2 apresenta os resultados da Dimensão 1 (Ensino e Aprendizagem com uso de tecnologias digitais), que aborda a autopercepção sobre a integração de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. A Dimensão 1 constitui o eixo central para compreender como os professores integram tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para a efetivação de políticas de educação digital nas redes públicas. Análises complementares das Dimensões 2 (Cidadania Digital) e 3 (Desenvolvimento Profissional) configuram-se como desdobramentos necessários para futuras investigações, permitindo uma compreensão multidimensional completa do desenvolvimento de saberes digitais docentes em contexto nacional. Essa delimitação metodológica não diminui a relevância dos achados, mas permite rigor e profundidade analítica adequados ao escopo deste estudo.

TABELA 2 - Distribuição dos níveis de desenvolvimento na Dimensão 1 por região

Região	Número de Registros	Iniciante	Familiarização	Adaptação	Integração	Liderança
Brasil	88.415	15,6%	44,9%	31,3%	7,6%	0,7%

² Os percentuais do Censo Escolar foram calculados em relação ao total nacional de 2.367.777 docentes. Os docentes são contabilizados uma única vez no Brasil e uma vez em cada região de atuação; assim, a soma dos totais regionais pode superar o total nacional. No autodiagnóstico, os percentuais referem-se aos 88.415 registros selecionados com estado de atuação informado. Os percentuais apresentados estão sujeitos a arredondamento.

Região	Número de Registros	Iniciante	Familiarização	Adaptação	Integração	Liderança
Nordeste	30.844	13,9%	45,1%	32,8%	7,6%	0,6%
Sudeste	23.984	20,7%	45,5%	26,8%	6,4%	0,6%
Centro-Oeste	12.851	10,7%	44,0%	35,0%	9,4%	1,0%
Sul	10.084	13,7%	43,9%	33,5%	8,3%	0,6%
Norte	10.652	16,4%	45,0%	30,8%	7,2%	0,6%

Fonte: Elaborada pelas autoras com base na base institucional do Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes (MEC, 2026).

Os resultados indicam uma concentração nos níveis de Familiarização e Adaptação, que correspondem, respectivamente, a 44,9% e 31,3% dos registros analisados em âmbito nacional, totalizando 76,2% da amostra. Os níveis de Integração e Liderança representam, conjuntamente, 8,2%. Na comparação regional, o Sudeste apresenta a maior proporção no nível Iniciante (20,7%), enquanto o Centro-Oeste registra a menor (10,7%) e a maior participação conjunta nos níveis de Integração e Liderança (10,3%). Essas diferenças expressam a autopercepção dos participantes sobre seus saberes digitais na dimensão analisada e precisam ser interpretadas considerando as características da amostra e os contextos de atuação docente.

A utilização do autodiagnóstico de saberes digitais docentes também suscita críticas à padronização tecnocrática da formação e do trabalho docente (Will et al., 2026). Nessa perspectiva, seu potencial para apoiar o planejamento precisa ser discutido em relação às condições de trabalho, à autonomia docente e à participação dos professores na definição das ações formativas.

A literatura recente enfatiza que o desenvolvimento de competências digitais docentes não ocorre de forma homogênea, sendo influenciado por fatores contextuais, infraestruturais e por políticas de formação (Almeida et al., 2025). A análise dos dados do autodiagnóstico corrobora essa perspectiva, evidenciando que a oferta de formação continuada sem análise das demandas e necessidades reais e contextuais dos docentes é inadequada frente à diversidade de perfis identificados.

O autodiagnóstico pode oferecer subsídios

para orientar políticas focadas e personalizadas, pois permite às secretarias de educação identificar necessidades específicas de intervenção prioritária e as variações regionais ou territoriais dentro da própria rede. Essa granularidade de dados possibilita o desenho de percursos formativos diferenciados, como cursos introdutórios focados em letramento digital para os 15,6% de professores Iniciantes, oficinas de integração curricular para o grupo em Familiarização e Adaptação (76,2%) e programas de formação de multiplicadores para os 8,2% em níveis avançados.

Esses resultados sugerem que políticas uniformes de formação tendem a responder de maneira insuficiente à heterogeneidade observada entre regiões e perfis docentes.

Governança e planejamento: o referencial e o autodiagnóstico de saberes digitais docentes como instrumentos de gestão educacional

A viabilidade do autodiagnóstico de saberes digitais docentes do Ministério da Educação para inspirar programas de desenvolvimento profissional manifesta-se, inicialmente, em sua capacidade de produzir informações que permitem compreender os diferentes estágios de desenvolvimento dos saberes digitais entre professores da educação básica. Conforme apontam estudos recentes, referenciais de competências e saberes digitais tornam-se particularmente relevantes quando ultrapassam a função exclusivamente avaliativa e passam a subsidiar processos formativos alinhados às necessidades concretas dos docentes (Bedin, 2026; Paixão, 2026).

Os dados empíricos analisados neste estudo evidenciam essa potencialidade. A análise de 88.415 registros de professores da educação básica com estado informado permitiu identificar diferenças regionais na amostra. A participação proporcional do Nordeste (34,9%) e do Centro-Oeste (14,5%) supera a registrada no Censo Escolar, enquanto a do Sudeste (27,1%) é inferior. Essas diferenças evidenciam uma composição regional distinta da distribuição nacional de docentes. Do mesmo modo, os resultados da Dimensão 1 indicam que o Sudeste concentra o maior percentual no nível Iniciante (20,7%), enquanto o Centro-Oeste apresenta o menor percentual nesse nível (10,7%) e a maior participação conjunta nos níveis de Integração e Liderança (10,3%).

Esses resultados reforçam a compreensão de que o desenvolvimento dos saberes digitais docentes ocorre de forma heterogênea, sendo influenciado por condições institucionais, infra-estruturais e por oportunidades de formação. A análise da distribuição nacional na Dimensão 1 revela que 76,2% dos registros concentram-se nos níveis de Familiarização (44,9%) e Adaptação (31,3%), enquanto 15,6% encontram-se no nível Iniciante e 8,2% se situam nos níveis de Integração e Liderança. Tal configuração evidencia a coexistência de necessidades formativas distintas dentro das redes de ensino e sinaliza limites de propostas homogêneas de formação continuada.

Nesse contexto, o autodiagnóstico pode oferecer subsídios para que gestores e equipes técnicas identifiquem demandas específicas e planejem ações mais aderentes às características de seus contextos educacionais. Os dados produzidos pela ferramenta possibilitam a construção de percursos formativos diferenciados, contemplando desde ações voltadas ao letramento digital e à apropriação inicial das tecnologias para os docentes em níveis iniciais, até iniciativas destinadas à integração pedagógica das tecnologias e ao fortalecimento de lideranças educacionais entre aqueles que já apresentam níveis mais avançados de desenvolvimento.

Além de favorecer a identificação de perfis formativos, o autodiagnóstico amplia as possibili-

dades de utilização de evidências nos processos de planejamento e tomada de decisão. Ao disponibilizar informações sistematizadas sobre os saberes digitais docentes, a ferramenta oferece subsídios para o desenho, acompanhamento e revisão de políticas de formação continuada, permitindo que as decisões relacionadas ao desenvolvimento profissional docente sejam fundamentadas em informações produzidas a partir da realidade das próprias redes de ensino.

Nessa perspectiva, o autodiagnóstico configura-se como um recurso de apoio ao planejamento educacional, favorecendo a articulação entre diagnóstico, definição de prioridades formativas e acompanhamento das ações desenvolvidas. Seus resultados não substituem outras formas de análise e avaliação das políticas educacionais, mas oferecem subsídios relevantes para a construção de estratégias de formação continuada mais contextualizadas e alinhadas às necessidades identificadas nos diferentes territórios e redes de ensino.

Considerações finais

A análise do Referencial de Saberes Digitais Docentes do Ministério da Educação (MEC) e dos referenciais internacionais, particularmente o europeu DigCompEdu e o ICT Competency Framework da UNESCO, revela convergências significativas no reconhecimento da centralidade da prática pedagógica e do uso crítico das tecnologias, enquanto destaca especificidades do contexto brasileiro quanto ao grau de detalhamento conceitual e às orientações para políticas formativas.

Os estudos analisados indicam que o Referencial do MEC vem se constituindo como importante documento orientador que articula múltiplos saberes digitais em três dimensões fundamentais (Ensino e Aprendizagem, Cidadania Digital e Desenvolvimento Profissional), operacionalizando uma visão ampliada que transcende a compreensão tecnicista das competências digitais para incorporar dimensões pedagógicas, éticas, políticas e de justiça social. A estrutura em cinco níveis progressivos (Iniciante, Fami-

liarização, Adaptação, Integração e Liderança) dialoga estreitamente com as estruturas globais, compartilhando a perspectiva de progressão do desenvolvimento profissional que evolui da consciência e da exploração iniciais para o uso sistemático e, finalmente, para a liderança e a inovação.

Contudo, o Referencial do MEC diferencia-se por sua explícita articulação com políticas públicas nacionais (PNED, PIEC e ENEC) e por sua capacidade de operacionalização em contextos de educação pública brasileira, marcados por desigualdades regionais e de infraestrutura significativas. Nesse contexto, observa-se que o Brasil vem ampliando a produção acadêmica e a elaboração de referenciais voltados à formação docente para a educação digital, em diálogo com tendências internacionais.

Os achados desta pesquisa evidenciam o alcance do autodiagnóstico de saberes digitais docentes para orientar políticas de formação continuada focadas e personalizadas nas redes de ensino brasileiras.

Além de sua função reflexiva e metacognitiva na prática docente, o autodiagnóstico amplia a capacidade de apoiar a governança educacional, ao produzir dados capazes de subsidiar o planejamento de políticas de formação continuada mais contextualizadas e alinhadas às necessidades das redes de ensino. Os resultados analisados sugerem que a ferramenta pode fortalecer o acompanhamento da formação continuada e a construção de diagnósticos que orientem a tomada de decisão por gestores educacionais. Nesse sentido, sua utilização amplia as possibilidades de produção de evidências para o planejamento e a avaliação de políticas públicas de educação digital, bem como para futuras investigações sobre o desenvolvimento dos saberes digitais docentes em diferentes contextos educacionais. Conclui-se que o autodiagnóstico de saberes digitais docentes constitui um instrumento estratégico de gestão educacional baseada em evidências, capaz de subsidiar o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de políticas de desenvolvimento profissional docente nas redes

públicas de ensino.

Referências

- Abu-Tineh, A. M., Alazaizeh, M., Shal, T., Alshaboul, Y., & Ghamrawi, N. (2025). School leaders' digital leadership and teachers' digital competency in government schools in Qatar: Predicting teachers' perceptions. *Leadership and Policy in Schools*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2531061>
- Almeida, G. B., Santos, C. C., & Carvalho, D. F. (2025). Competências digitais de professores da educação básica: Revisão sistemática da literatura. *Revista Conhecimento Online*, 1, 1-18. <https://doi.org/10.25112/rco.v1.4066>
- Aulia, F. A., Setiawan, A., Abdul Rozak, R. W., Rusmana, N., & Kembara, M. D. (2026). Mapping teacher competence in AI-integrated school education: A bibliometric study (2021–2025). *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 17(4), 8194–8211. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v17i4.7875>
- Bedin, E. (2026). Competências digitais docentes e políticas públicas na era da informação: Por uma formação crítica, intencional e emancipatória. *Texto Livre*, 19, e61035. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2026.61035>
- Brasil. (2021). *Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021. Institui a Política de Inovação Educação Conectada*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14180.htm
- Brasil. (2023a). Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11713.htm
- Brasil. (2023b). Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm
- Bressan, D., Santos, C., & Silva, S. F. K. (2025). Competência digital docente no ensino superior em frameworks: Scoping review. *Sisyphus—Journal of Education*, 13(2), 111–138. <https://doi.org/10.25749/sis.41209>
- Claro, M., & Castro-Grau, C. (2025). Developing teacher digital competencies in the age of AI. Chile case study. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, hors-série 4. <https://doi.org/10.4000/146vo>
- Dauksienė, E., & Mačianskienė, N. (2025). How AI changes teaching: digital competences, didactical characteristics, and responsible use. *Ubiquity Proceedings*, 6(1), 19. <https://doi.org/10.5334/uproc.187>
- Economou, A. (2023). *SELFIEforTEACHERS: Designing and developing a self-reflection tool for teachers' digital competence*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/561258>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025). *Sinopse estatística da educação básica 2024* [Conjunto de dados]. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>

Ministério da Educação. (2024). *Matriz de saberes digitais docentes*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-co-nectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf>

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2026). *[Base de respostas ao Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes, extraída em 14 de maio de 2026]* [Conjunto de dados não publicado].

Moreno Llacza, A. D., & Sánchez Trujillo, M. Á. (2025). Impact of digital teaching competence on the quality of higher education: A literature review. *TPM—Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 32(S6), 839–854. <https://tpmap.org/submission/index.php/tpm/article/view/1864>

Paixão, J. L. da. (2026). Tecnologias digitais e formação docente: Perspectivas críticas entre saberes pedagógicos e práticas transformadoras. *Revista Tópicos*, 4(30), 1–22. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18747294>

Peixoto, J., Echalar, A. D. L. F., & Souza, R. A. (2026). Plataformização, financeirização da educação e soberania digital: Em questão o trabalho e a formação docente: Apresentação. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 15(1), 1–10. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n1a2026-80937>

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. <https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu>

Salazar Chica, M. A., & Salcedo Mosquera, J. D. (2026). International reference frameworks for the development of digital competencies in teachers: A systematic review. *International Journal of Applied Mathematics*, 39(15), 1491–1505. <https://doi.org/10.12732/ijam.v39i15.1971>

Santos, R. C. B., Silva, F. R., Passos, I. L. S., Santos, E. A., Fernandes, J. V. P., Costa, E. S., Santos, K. M., Lima, S. M. F., & Pereira, V. D. (2025). Muito além do uso de ferramentas: Formação docente e construção de competências digitais críticas na era das tecnologias emergentes na educação básica. *Revista Educação Contemporânea*, 2(5), 3598–3615. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17783589>

Sarzi, L. Z., Ramos, D. K., & Mattar, J. (2026). Competências digitais para educadores: análise comparativa entre DigCompEdu e Referencial de Saberes Digitais Docentes. *Revista de Geopolítica*, 17(3), e1831. <https://doi.org/10.56238/revgeov17n3-086>

Silva, A. K. G. da, Guimarães, P. B., & Ribas, S. R. S. (2025). Formação de professores para a educação básica: análise dos saberes digitais e suas implicações à docência. *Cadernos Cajuina*, 10(5), e1321. <https://doi.org/10.52641/cadcajv10i5.1321>

Teixeira, G. C., Farias, F. S. R. M., Abreu, A. A. H., Gomes, A. V., Maia, D. L., & Rêgo, M. C. F. D. (2025). Competências digitais sob a perspectiva do framework DigCompEdu: Um mapeamento sistemático da literatura. *Revista da ANINTER-SH*, 2, 72–94. <https://revistadaanintersh.org/index.php/anintersh/article/download/88/80/178>

Teles, C. C. C., Oliveira, F. C., Sousa, M. S., Dias, R. S. S., & Pinto, F. C. (2025). Saberes das tecnologias digitais de informações e comunicações (TDICs) na educação: Uma abordagem curricular. *Research, Society and Development*, 14(12), Article e65141250332. <https://doi.org/10.33448/rsd-v14i12.50332>

UNESCO. (2018). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. <https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft>

Will, D. E. M., Espindola, M. B., & Cerny, R. Z. (2026). O Referencial e o Autodiagnóstico de Saberes Digitais Docentes do Brasil: A padronização tecnocrática no contexto da plataformização da educação. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 15(1), 1–19. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n1a2026-80948>

Zeng, M., Abdullah, Z., & Cheah, K. S. L. (2025). Pre-service teachers' digital competence: A systematic review of factors, frameworks, and global patterns. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(8), 218–247. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.8.10>

Larissa Santa Rosa

Especialista em Tecnologia e Inovação na Educação Básica na Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). Pedagoga e Mestre em Sociologia, possui mais de 15 anos de experiência em políticas públicas, formação docente e uso pedagógico de tecnologias. Atuou na Secretaria Estadual de Educação de Sergipe e em organizações do terceiro setor, com forte atuação na articulação entre redes de ensino, formulação de referenciais de competências digitais e desenvolvimento de formações para professores.

Miriam Brum Arguelho

Doutorado em Educação (UCDB), mestrado em Educação – Universidade do Minho, Pós-Graduação em e-Learning – Universidade de Coimbra, graduação em Pedagogia (UFMS). Coordena o Curso de Pedagogia (PRILEI). É co-líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente (EDUTEC) e representante institucional do GT EAD e Tecnologias Educacionais do Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e do Fórum Municipal de Campo Grande.

Endereço para correspondência

Miriam Brum Arguelho

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Cidade Universitária
Av. Costa e Silva, s/n
Pioneiros, 79070-900
Campo Grande, MS, Brasil

Disponibilidade de dados

Os dados que subsidiam os resultados deste estudo foram disponibilizados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) para fins de pesquisa. Em razão de restrições relacionadas à proteção de dados e às condições de uso da base institucional, os dados não estão disponíveis publicamente. Informações adicionais poderão ser solicitadas às autoras, observadas as normas legais e institucionais aplicáveis.

Nota. Os percentuais do Censo Escolar foram calculados em relação ao total nacional de 2.367.777 docentes. Os docentes são contabilizados uma única vez no Brasil e uma vez em cada região de atuação; assim, a soma dos totais regionais pode superar o total nacional. No autodiagnóstico, os percentuais referem-se aos 88.415 registros selecionados com estado de atuação informado. Os percentuais apresentados estão sujeitos a arredondamento.

Como citar este artigo

Santa Rosa, L., & Brum Arguelho, M. Saberes Digitais Docentes: autodiagnóstico como política pública de apoio às redes de ensino. Educação, e50087. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2026.1.50087>

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.