CULTURA E LETRAMENTO DIGITAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA BNCC

Gleison Amorim da Silva - Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: gleison.amorim@aluno.uece.br

Resumo
Este artigo analisa os desafios e as perspectivas da formação docente para a cultura digital no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece como quinta competência geral o uso crítico e ético das tecnologias digitais. Por meio de revisão interpretativa da literatura, examinam-se referências sobre letramento digital, multiletramentos, pedagogia freiriana, exclusão digital e políticas públicas educacionais. Os resultados indicam que a formação docente não deve se limitar ao domínio instrumental de tecnologias, mas incluir dimensões epistemológicas, políticas e éticas. Evidenciam-se tensões entre as prescrições normativas e as condições reais de implementação, especialmente diante da exclusão digital em contextos de vulnerabilidade. Fundamentado na pedagogia de Paulo Freire, o estudo defende uma formação crítica e transformadora, orientada à mediação do conhecimento e à promoção da justiça social. Conclui-se que a superação da exclusão digital e a formação continuada são essenciais.
Palavras-Chave: Cultura Digital. Formação Docente. Letramento Digital. Pedagogia Freiriana. Exclusão Digital.

Introdução

> O surgimento da cultura digital, que se renova a cada dia, marcou uma era de mudança significativa, na qual a interseção entre a tecnologia e a sociedade moldou a maneira como vivemos, interagimos e compreendemos o mundo. (Teixeira; Pereira; Oliveira, 2023, p. 614).

Historicamente, a luz de Texeira, Pereira e Olivera (2023), compreendemos a sociedade contemporânea caracteriza-se pela centralidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em praticamente todas as esferas da vida social, econômica, política e cultural. A cultura digital, compreendida como o conjunto de práticas, crenças e valores compartilhados que emergem do uso dessas tecnologias, transformou profundamente as formas de comunicação, produção e circulação de conhecimentos, exigindo novas competências e letramentos dos sujeitos que vivem e atuam neste contexto.

No campo educacional, essas transformações impõem desafios significativos, especialmente no que se refere à formação de professores para atuar em uma escola que precisa dialogar com as práticas culturais e comunicativas das novas gerações (Teixeira; Pereira; Oliveira, 2023).

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como uma revisão interpretativa da literatura, de abordagem qualitativa, que busca sintetizar e analisar criticamente conhecimentos

produzidos sobre cultura digital e formação docente no contexto da BNCC. Tomamos assim como base para análise dos dados uma revisão interpretativa de acordo com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 179), ao considerar que "visto que os achados, os instrumentos de coletas e sujeitos participantes normalmente são variados, o que torna difícil a agregação ou contabilização de resultados". Portanto, este estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate sobre formação de professores para a cultura digital, articulando teoria e prática, prescrições normativas e condições concretas de implementação, dimensões técnicas e dimensões crítico-reflexivas.

Diante desse cenário complexo e desafiador, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e perspectivas da formação docente para a cultura digital no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulando dimensões epistemológicas, políticas, éticas e pedagógicas. Especificamente, busca-se: (a) examinar as concepções de cultura digital, letramento digital e multiletramentos; (b) analisar as prescrições normativas da BNCC e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação sobre cultura digital e formação docente; (c) discutir as contribuições da pedagogia freiriana para uma formação crítica e emancipatória; e, (d) problematizar a exclusão digital como barreira estrutural à implementação da cultura digital nas escolas.

A quinta competência no concepção crítica e ética das tecnologias digitais

> A problemática das competências digitais docentes transcende, portanto, a mera instrumentalização técnica, situando-se no campo das tensões entre tecnologia e humanismo, entre racionalidade técnica e racionalidade crítica, entre adaptação e transformação social." (Bedin, 2026, p. 2).

Em um contexto marcado por desigualdades estruturais de acesso às tecnologias digitais e por políticas educacionais que frequentemente enfatizam aspectos instrumentais em detrimento de dimensões críticas e emancipatórias, torna-se fundamental construir referenciais teórico-metodológicos que orientem práticas formativas comprometidas com a justiça social e a democratização educacional "o que exige dos educadores novas competências para navegar e mediar estes ambientes." (Bedin, 2026, p. 2).

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, representa um marco normativo ao estabelecer a cultura digital como uma das dez competências gerais que devem orientar todo o currículo da Educação Básica, prescreve que os estudantes devem

> 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, 2018, p. 9).

Esta formulação orienta assim, uma concepção ampla do uso das tecnologias digitais, que transcende a dimensão instrumental e enfatiza aspectos críticos, éticos e criativos. A implementação dessa competência nas escolas brasileiras, contudo, depende fundamentalmente da formação de professores capazes de promover práticas pedagógicas alinhadas com os princípios da cultura digital. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP 4/2024, junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), 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), estabelece em seu Art. 2 no § 2º que:

> § 2º Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações. (Brasil, 2024, pp. 26-27).

Ademais, a BNC-Formação na Resolução CNE/CP 4/2024, nos diz sobre o perfil do egresso da formação inicial em seu Art. 7º, nos parágrafos V e VI, respectivamente que:

> V - cursos e programas de formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica construídos em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;
> VI - o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docente, para o aprimoramento da prática pedagógica, e a ampliação da formação cultural dos professores e licenciandos; (Brasil, 2024, p. 30).

A inclusão da cultura digital como competência geral na BNCC representa um reconhecimento oficial da centralidade das tecnologias digitais na sociedade contemporânea e da necessidade de preparar os estudantes para atuar de forma crítica, ética e criativa neste contexto.

> As competências digitais críticas, nessa perspectiva, não se limitam ao “saber fazer” com as tec nologias, mas ampliam-se para o “saber pensar sobre elas”: seus sentidos, usos, limites e implicações. Isso envolve compreender as TDIC como linguagens e culturas que, ao serem incorporadas à prática pedagógica, influenciam diretamente a identidade profissional docente. (Bedin, 2026, p. 8).

Portanto, cria-se, assim, um vínculo explícito entre a formação de professores e as competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, incluindo a cultura digital. Entretanto, a discussão sobre cultura digital e formação continuada de professores ainda está em processo de desenvolvimento em que persistem lacunas significativas entre as prescrições normativas e as condições concretas de implementação nas escolas em constante transformação:

> A mudança em direção a uma sociedade centrada na informação e no conhecimento, impulsionada pela revolução tecnológica, sugere que a abordagem da educação deve evoluir. Não é mais possível apenas preparar os alunos com um corpo específico de conhecimento. É imprescindível equipá-los com a capacidade de aprender continuamente e adaptar-se a um mundo em constante fluxo de mudança. (Teixeira; Pereira; Oliveira, 2023, p. 617).

Nesse sentido, a dimensão epistemológica da formação docente para a cultura digital envolve compreender como as tecnologias digitais transformam os modos de produção, validação e circulação do conhecimento. A dimensão política refere-se ao reconhecimento de que as tecnologias não são neutras, mas refletem e reproduzem relações de poder existentes na sociedade. A dimensão ética diz respeito às questões de privacidade, segurança, *fake news, cyberbullying* e outros desafios éticos que emergem no contexto digital. Essas três dimensões devem estar articuladas na formação de professores, preparando-os para atuar como mediadores críticos e não apenas como usuários ou facilitadores do uso de tecnologias (Moran, 2000).

Portanto, precisamos ampliar a discussão acerca do uso crítico e intencional das tecnologias digitais ferramentas no contexto da formação docente como forma de não as reduzir a mero domínio as ferramentas tecnológicas e digitais. “Nesse ponto, conecta-se diretamente a ideia de competências críticas e reflexivas do docente, pois exige dele a capacidade de analisar implicações éticas, políticas e culturais de cada escolha tecnológica”.(Bedin, 2026, p. 8). Assim, a compreensão crítica do uso amplo das tecnologias digitais são uma forma de que na educação se reproduza ou aprofunde desigualdades existentes. Com isto, um dos desafios mais prementes para a efetivação da cultura digital nas escolas brasileiras é a exclusão digital, que afeta de forma desproporcional estudantes e professores oriundos de contextos de vulnerabilidade social. Dessa forma,

> é fundamental entender que o desafio da exclusão digital não se limita ao campo técnico, mas envolve também aspectos culturais, pedagógicos e afetivos. Quando um estudante é privado do acesso às tecnologias digitais, ele está sendo também excluído da principal linguagem comunicacional do século XXI. A alfabetização digital deve ser compreendida como uma extensão do direito à alfabetização clássica, sendo indispensável para a formação plena dos sujeitos. (Ferreira *et al.,* 2025, p. 29211).

Esta constatação evidencia que a implementação da cultura digital nas escolas não pode prescindir de políticas públicas que garantam acesso equitativo às tecnologias e à conectividade. A exclusão digital manifesta-se assim em múltiplas dimensões: falta de acesso a equipamentos (computadores, *tablets, smartphones*); falta de conectividade (*internet* de qualidade); falta de competências digitais (letramento digital); e falta de condições adequadas de uso (espaço físico, tempo, suporte técnico e pedagógico), entre outras ferramentas que atestam a interatividade na cultura digital (Moran, 2000). Além disso, a exclusão digital está intrinsecamente relacionada a outras formas de exclusão social, econômica e cultural, aprofundando desigualdades preexistentes.

Por exemplo, durante pandemia da COVID-19 que evidenciou de forma dramática as desigualdades de acesso às tecnologias digitais no Brasil. Com a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial, milhões de estudantes ficaram sem acesso à educação por não disporem de equipamentos, conectividade ou condições adequadas para acompanhar as atividades online. Professores também enfrentaram dificuldades significativas, tanto em termos de acesso quanto de competências para usar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Esta situação revelou que a implementação da cultura digital nas escolas não pode prescindir de políticas públicas que garantam acesso equitativo às tecnologias e à conectividade em que a superação dessa exclusão é condição indispensável para a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente justa. (Ferreira *et al.,* 2025).

Procedimentos Metodológicos

A seleção das referências que compõem o *corpus* de análise deste estudo seguiu critérios de relevância teórica, atualidade e pertinência temática. Foram selecionadas dez referências fundamentais, incluindo: documentos normativos oficiais (BNCC e BNC-Formação); obras clássicas da pedagogia crítica Freiriana; estudos sobre letramento digital e multiletramentos (Freitas, 2010; Silva, Anecleto e Santos, 2021); pesquisas recentes sobre formação docente e tecnologias digitais (Bedin, 2026; Martins *et al.,* 2022; Santos, 2021; Teixeira, Pereira e Oliveira, 2023); e estudos sobre exclusão digital e desigualdades educacionais (Ferreira *et al.,* 2025). A inclusão da obra de Paulo Freire (2019) e Magda Soares (2002) justifica-se por sua centralidade na pedagogia crítica brasileira e pela relevância de seus princípios para pensar a formação docente na era digital.

A abordagem qualitativa adotada neste estudo fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais são complexos, multidimensionais e historicamente situados, exigindo análises que considerem não apenas aspectos técnicos e instrumentais, mas também dimensões políticas, éticas, culturais e epistemológicas (Minayo, 2007). Nesse sentido, a análise não se limita a descrever os achados da literatura, mas busca interpretá-los criticamente à luz de referenciais teóricos da pedagogia crítica, especialmente a obra de Paulo Freire, e das condições concretas da educação brasileira.

Análise Interpretativa: multiletramentos na cultura digital

> a discussão sobre competências digitais docentes deve necessariamente incorporar uma análise crítica das políticas públicas de inserção das TDIC nas escolas e nos cursos de formação de professores, bem como das desigualdades no acesso e uso das tecnologias que caracterizam o cenário educacional brasileiro (Bedin, 2026, p. 2).

Uma primeira convergência importante em nossa análise refere-se à compreensão de que a cultura digital não pode ser reduzida ao domínio instrumental de ferramentas tecnológicas, mas envolve dimensões epistemológicas, políticas, éticas e culturais mais amplas. Esta perspectiva é compartilhada por Bedin (2026), Freitas (2010), Silva, Anecleto e Santos (2021), e Teixeira, Pereira e Oliveira (2023), e está alinhada com a formulação, sobretudo, da competência V da BNCC, que enfatiza o uso crítico, significativo, reflexivo e ético das tecnologias digitais. Entretanto, uma tensão fundamental emerge entre as prescrições normativas da BNCC e BNC-Formação e as condições concretas de implementação nas escolas brasileiras.

Enquanto os documentos oficiais estabelecem que todos os estudantes devem desenvolver a competência de cultura digital e que todos os professores devem ser formados para promover essa competência, a realidade das escolas é marcada por desigualdades profundas de acesso às tecnologias digitais, por condições precárias de infraestrutura, e por lacunas significativas na formação inicial e continuada de professores.

> Portanto, compreender a exclusão digital como injustiça social é reconhecer que ela representa uma violação múltipla de direitos: o direito à educação, à comunicação, à participação e à cidadania. Superar essa barreira exige não apenas políticas técnicas, mas sobretudo políticas éticas, voltadas à transformação estrutural do sistema educacional brasileiro. (Ferreira et al., 2025, p. 29213).

A este respeito, a pedagogia freiriana oferece um referencial teórico-metodológico fundamental para compreender e enfrentar essas tensões e sugerem que a educação como prática da liberdade

e da justiça social, de ensino como mediação e construção coletiva do conhecimento, e de formação como processo permanente de reflexão crítica sobre a prática, é particularmente relevante no contexto da cultura digital, sobretudo, por reconhecer que docentes em geral devem assumir "uma postura de constante envolvimento com a busca de informações, fazendo-se necessário seu ingresso no mundo tecnológico" (Santos, 2021, p. 14). Essencial para evitar que a incorporação das tecnologias digitais na educação se limite a uma modernização superficial ou a uma reprodução acrítica de desigualdades. “O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. (Freire, 2019, p. 26).

Uma segunda convergência importante refere-se à compreensão de que o letramento digital e os multiletramentos são conceitos fundamentais para pensar a formação de professores na era digital

> Nessa definição, letramento digital refere-se aos contextos social e cultural para discurso e comunicação, bem como aos produtos e práticas linguísticos e sociais de comunicação, e os modos pelos quais os ambientes de comunicação têm se tornado partes essenciais de nosso entendimento cultural do que significa ser letrado. (Freitas, 2010, p. 338).

O discurso e as investigações acadêmicas relativas à alfabetização digital experimentaram uma notável proliferação no Brasil; portanto, considero o trabalho fundamental de Magda Soares, intitulado *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura* (2002) define que a alfabetização digital enquanto um estado ou condição que podem e devem se apropriar dessas novas tecnologias, sobretudo, as oriundas da cultura digital para o desenvolvimento de “práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do esta do ou condição– do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (Soares, 2022, p. 151). À luz dessa definição e das contemplações apresentadas no texto sobre leitura e escrita no contexto da cibercultura, o autor defende a pluralização do termo alfabetização e o reconhecimento de “que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos” (Soares, 2002, p. 155). Em conformidade com Soares (2002), Silva, Anecleto e Santos (2021, p. 6) enfatizam que os multiletramentos reconhecem:

> A multiplicidade de linguagens e os recursos multimodais e multissemióticos que têm circulado em redes ecossociais cada vez mais amplas desafiam o professor da Educação Básica a se multiletrar, a partir de uma formação pessoal e profissional

> responsiva que o possibilite transitar pelas práticas interativas discursivo-textuais e hipertextuais demandadas pelo contexto sociocultural em que vive.

Nesse direcionamento o conceito é descolado diante dos letramentos digitais, enquanto um "de letramentos (práticas sociais)" entrelaçados e continuamente ressignificados no decurso da cultura digital hibrida que se apropriam "por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construí dos pela interação mediada eletronicamente. (Buzato, 2006, p. 16). Que por sua vez, deslocam o foco do domínio instrumental de ferramentas tecnológicas para a compreensão crítica das práticas culturais e comunicativas que emergem no contexto da cultura digital.

> Nesse sentido, fica claro que o letramento digital se refere ao contexto social e cultural do discurso e da comunicação, assim como aos produtos e práticas da comunicação linguística e social, e às formas como os ambientes de comunicação se tornaram importantes, partes de grande importância do entendimento cultural do que significa ser letrado. (Martins et al., 2022, p. 8).

Uma terceira convergência refere-se à importância da formação continuada para a implementação da cultura digital nas escolas. Esta consciência é fundamental para que os professores possam estabelecer pontes entre as práticas de letramento que os alunos desenvolvem fora da escola e aquelas que são valorizadas no contexto escolar. Entretanto, a literatura analisada não oferece orientações detalhadas sobre como desenvolver essa consciência nos processos de formação inicial e continuada de professores, o que constitui uma lacuna importante que precisa ser preenchida por pesquisas futuras.

Diante disso, percebemos o letramento digital como o conjunto abrangente de competências necessárias para que um indivíduo compreenda criticamente e utilize estrategicamente informações em vários formatos, provenientes de diversas origens e propagadas por meio de plataformas digitais, permitindo assim a realização de seus objetivos, que são frequentemente caracterizados pela coletividade social e cultural.

Desse modo, a cultura digital demanda "formação contínua e atualização constante de suas práticas pedagógicas" (Teixeira; Pereira; Oliveira, 2023, p. 612). Com isso, a formação continuada para docência de considerar uma mudança na própria concepção da docência, "visto que possibilita a realização de experiências inovadoras e bem-sucedidas no contexto educacional, bem como propicia o aprimoramento de seus saberes e a valorização de seus modos de construir o cotidiano da prática educacional " (Martins *et al.,* 2022, p. 9). Portanto, a

formação continuada não é apenas uma responsabilidade individual dos professores, mas também uma responsabilidade institucional e política.

Conforme essa perspectiva, uma tensão emerge entre a concepção de formação docente presente na BNC-Formação e as perspectivas críticas defendidas por autores como Bedin (2026), Freitas (2010), Silva, Anecleto e Santos (2021), e Santos (2023). Enquanto a BNC-Formação estabelece um alinhamento direto entre as competências dos professores e as competências dos estudantes previstas na BNCC, as perspectivas críticas enfatizam a necessidade de uma formação que contemple dimensões epistemológicas, políticas e éticas, preparando os professores para atuar como intelectuais críticos e não apenas como executores de prescrições curriculares.

Esta tensão reflete disputas mais amplas sobre os sentidos e finalidades da formação de professores no Brasil. De um lado, há uma tendência à padronização e ao controle da formação docente, expressa em documentos como a BNC-Formação, que estabelecem competências e habilidades que todos os professores devem desenvolver. De outro lado, há uma defesa da autonomia docente e da formação crítica e reflexiva, que prepare os professores para tomar decisões pedagógicas fundamentadas, para problematizar as prescrições curriculares, e para atuar como agentes de transformação social.

A análise da exclusão digital revela outra tensão fundamental: entre o discurso da inclusão digital e as condições concretas de acesso às tecnologias digitais no Brasil, evidenciam que a implementação da cultura digital nas escolas não pode prescindir de políticas públicas que garantam acesso equitativo às tecnologias e à conectividade. Entretanto, as políticas públicas brasileiras têm sido insuficientes para enfrentar esse desafio, resultando em desigualdades profundas de acesso e uso das tecnologias digitais. Assim,

> a exclusão digital revela desigualdades históricas no campo educacional que se conectam diretamente com fatores socioeconômicos. Crianças e adolescentes oriundos de famílias de baixa renda são os mais prejudicados, visto que, muitas vezes, não possuem acesso regular a computadores, tablets ou mesmo a um ambiente doméstico adequado para o estudo. (Ferreira *et al.,* 2025, p. 29211).

A pandemia de COVID-19 foi um exemplo dessa exclusão, que evidenciou de forma dramática essas desigualdades, revelando que milhões de estudantes e professores não têm acesso adequado a equipamentos e conectividade. Esta situação colocando em questão a viabilidade da implementação da quinta competência da BNCC sem investimentos significativos em infraestrutura tecnológica e em políticas de acesso. Além disso, a formação de professores para

a cultura digital não pode se limitar ao desenvolvimento de competências individuais, mas deve estar articulada com políticas mais amplas de inclusão digital e de melhoria das condições de trabalho docente.

Nesse cenário, fica evidente a importância de articular teoria e prática em diferentes contextos na formação de professores, desenvolvendo experiências formativas que permitam aos docentes experimentar "refletir, colaborativamente, acerca das ações cotidianas e escolares, das TD e suas implicações para a formação do professor. (Silva; Anecleto; Santos, 2021, p. 10).

A análise Interpretativa revela, portanto, um campo em construção, marcado por convergências importantes sobre a necessidade de uma formação crítica, contextualizada e articulada com as dimensões epistemológicas, políticas e éticas da cultura digital, mas também por tensões entre prescrições normativas e condições concretas de implementação, e por lacunas significativas na investigação empírica sobre formação e práticas docentes. Essas convergências, tensões e lacunas apontam para a necessidade de políticas públicas articuladas que contemplem não apenas a formação de professores, mas também a infraestrutura tecnológica, as condições de trabalho docente, e a superação da exclusão digital.

Conclusões

Este estudo analisou os desafios e perspectivas da formação docente para a cultura digital no contexto da BNCC, articulando dimensões epistemológicas, políticas, éticas e pedagógicas. A análise interpretativa das referências citadas evidenciou que a cultura digital não pode ser reduzida ao domínio instrumental de ferramentas tecnológicas, mas envolve práticas culturais, sociais e comunicativas complexas que exigem dos professores competências críticas, éticas e criativas.

Além disso, refletimos que a competência V da BNCC revela, portanto, uma tensão entre a formulação normativa, que enfatiza aspectos críticos, éticos e criativos, e as condições concretas de implementação, que frequentemente privilegiam dimensões instrumentais e técnicas.

Compreendendo assim, que essa tensão se desdobra em disputas mais amplas sobre os sentidos e finalidades da educação na sociedade contemporânea, e aponta para a necessidade de políticas de formação docente que sejam coerentes com uma concepção crítica e emancipatória de cultura digital. Deste modo, a superação da exclusão digital exige, portanto, políticas públicas democráticas e articuladas que contemplem a inclusão de:

(a) investimentos em infraestrutura tecnológica nas escolas (equipamentos, conectividade, suporte técnico);

(b) políticas de acesso para estudantes e professores (programas de distribuição de equipamentos, subsídios para conectividade);

(c) formação inicial e continuada de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais;

(d) produção e disponibilização de recursos educacionais digitais de qualidade; e

(e) políticas de valorização e condições de trabalho docente que permitam aos professores dedicar tempo e energia para incorporar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas.

Em última análise consideramos que a exclusão digital evidência, portanto, que a implementação da cultura digital nas escolas brasileiras enfrenta desafios estruturais que vão além da formação de professores. Neste caso, acreditamos que sem políticas públicas que garantam acesso equitativo às tecnologias digitais e às condições necessárias para seu uso pedagógico, a competência V da BNCC corre o risco de se tornar mais uma prescrição normativa sem efetivação prática, aprofundando as desigualdades educacionais em vez de contribuir para sua superação.

Portanto, a perspectiva freiriana de educação como prática da liberdade e da justiça social e os estudos de Letramento em Magda Soares (2002), apontam um horizonte ético-político fundamental para orientar esse processo formativo, garantindo que a incorporação das tecnologias digitais na educação contribua para a emancipação e não para a reprodução das desigualdades.

Em síntese de nossa análise, ressaltamos que a promoção da cultura digital nas escolas brasileiras, conforme previsto na BNCC, depende fundamentalmente de uma formação de professores que seja crítica, contextualizada e articulada com as dimensões técnicas, pedagógicas, epistemológicas, éticas e políticas do uso das tecnologias digitais. Somente assim, será possível formar professores capazes de atuar como mediadores e problematizadores do conhecimento na era digital, contribuindo para a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente justa.

Referências Bibliográficas

BEDIN, Everton. Competências digitais docentes e políticas públicas na era da informação: por uma formação crítica, intencional e emancipatória. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 19, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-3652.2026.61035. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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). Brasília: CNE/CP, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 mar. 2026.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. São Paulo: **Portal Educarede**. 2006.

FERREIRA, Francisco Renato Silva et al. Impactos da exclusão digital no processo ensino-aprendizagem: análises à luz da educação crítica e transformadora. **ARACÊ – Revista Eletrônica de Divulgação Científica**, v. 7, n. 6, p. 29208-29217, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.56238/arev7n6-010. Acesso em: 27 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017. Acesso em: 27 mar. 2026.

MARTINS, Heloiza Helena Rodrigues et al. Digital literacy and the teacher training. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, p. e26311831079, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.31079. Acesso em: 27 mar. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2000.

SANTOS, Luiz Claudio Correia dos. Formação de professores e tecnologias sob uma perspectiva freiriana. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO – SIMEDUC, 10., 2023, Aracaju. **Anais** [...]. Aracaju: Grupo Tiradentes, 2023. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14764. Acesso em: 27 mar. 2026.

SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha; SANTOS, Cristina Novikoff. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e221083, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147221083. Acesso em: 27 mar. 2026.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

TEIXEIRA, Luciana do Amaral; PEREIRA, Grazielle Rodrigues; OLIVEIRA, Maria de Fátima Alves de. Cultura digital e a formação de professores: uma análise da literatura recente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 9., 2023, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2023/GT01/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD5_ID5132_TB1519_06102023104133.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Acesso em: 27 mar. 2026.