

Documentos oficiais sobre educação digital no Ensino Superior no Brasil e Portugal: Análise de Conteúdo

Douglas Bressan¹; Cassio Santos²; Samira Favez Kfourri da Silva³

¹Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Brasil; Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-7087-4278>, ²Universidade de Lisboa, Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Instituto de Educação, Lisboa, Portugal; Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação, Santarém, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-1402-2978>, ³Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0298-1565>

Citar como: Bressan, D., Santos, C. & da Silva, S. F. K. (2025). Documentos oficiais sobre educação digital no Ensino Superior no Brasil e Portugal: Análise de Conteúdo. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 19(2), e2213. <https://doi.org/10.19083/ridu.2025.2213>

Recibido: 21/06/2025. **Revisado:** 04/07/2025. **Publicado:** 30/10/2025.

Resumo

Introdução: Este estudo explora a intersecção entre educação e TIC no Ensino Superior, com foco na transição digital (TD) e no desenvolvimento de competências digitais (CD), como fatores essenciais para modernizar a educação e promover inclusão social e digital, por meio de uma comparação entre Brasil e Portugal. **Metodologia:** Essa pesquisa qualitativa utiliza análise de documentos oficiais brasileiros e portugueses, através de uma pesquisa exploratória, coletados, categorizados e organizados na plataforma NVIVO 14. A Análise de Conteúdo de Bardin foi empregada para interpretar os dados, permitindo uma visão desses documentos sobre TD e CD nos dois países. **Discussão:** A análise dos documentos evidenciou diferenças e semelhanças entre Brasil e Portugal sobre TD e CD no ensino superior. Portugal se destaca por políticas mais robustas, enquanto o Brasil enfrenta desafios em termos formação continuada de professores e inovação pedagógica.

Palavras-chave: Documentos oficiais; ensino superior; Brasil e Portugal; transição digital; competência digital.

Official documents on digital education in Higher Education in Brazil and Portugal: Content Analysis

Abstract

Introduction: This study explores the intersection between education and ICT in Higher Education, focusing on the digital transition (DT) and the development of digital skills (DC), as essential factors to modernize education and promote social and digital inclusion, through a comparison between Brazil and Portugal. **Background:** This qualitative research analysis Brazilian and Portuguese official documents, through an exploratory research, collected, categorized and organized on the NVIVO 14 platform. Bardin's Content Analysis was employed to interpret the data, allowing a view of these documents on DT and DC in both countries. **Discussion:** The analysis of the documents showed differences and similarities between Brazil and Portugal regarding DT and CD in higher education. Portugal stands out for more robust policies, while Brazil faces challenges in terms of teachers continuing education and inequality.

Keywords: Educational documents; higher education; Brazil & Portugal; digital transition; digital skills.

*Correspondencia:

Douglas Bressan

dbr.douglasbressan@gmail.com

Introdução

A intersecção entre a educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) evidencia a importância de uma sólida documentação educacional para orientar a Transição Digital (TD) no ensino superior. No cenário atual, marcado por rápidas transformações tecnológicas e pela crescente demanda por inclusão digital, a educação superior encontra-se diante de desafios que extrapolam fronteiras nacionais, exigindo políticas e práticas alinhadas a uma realidade cada vez mais globalizada. As instituições estão se adaptando não apenas às novas modalidades de ensino, como o híbrido e o remoto, mas também ao desenvolvimento de Competências Digitais (CD), fundamentais para a formação de profissionais preparados para o mercado de trabalho atual. As CD são essenciais para que os cidadãos possam participar ativamente na sociedade digital (Ferrari, 2012), o que reforça a necessidade de uma abordagem estruturada para a formação digital no ambiente acadêmico (Comissão Europeia, 2020a).

A TD impacta a educação ao integrar as TIC nos âmbitos pedagógico e administrativo, conforme ressaltado pela Comissão Europeia (2021). Esse processo vai além da simples adoção de tecnologias, envolvendo implicações práticas como a necessidade de formação docente, revisão curricular e adaptação de infraestrutura institucional.

Nesse contexto, a TD pode ser entendida como o processo de integração abrangente das TIC nos sistemas educacionais, no que diz respeito a mudanças estruturais, pedagógicas e culturais que transformam os modos de ensinar, aprender e gerir instituições (Redecker, 2017; Ghomi & Redecker, 2019).

As CD, por sua vez, configuram-se como um conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes necessários para o uso crítico, ético e criativo das tecnologias digitais, abarcando desde competências instrumentais até dimensões relacionadas à cidadania digital e à inovação (Carretero et al., 2017; Moreira et al., 2020).

De acordo com a Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital "Todos têm direito à educação para a aquisição e o desenvolvimento de competências digitais" (Assembleia da República,

2021, p. 5), destacando a necessidade de programas que facilitem o acesso da população a instrumentos digitais, assegurando a educação por meio da internet.

No Brasil, políticas como a Estratégia Brasileira para a Transformação Digital (MCTIC, 2018) e o Programa Educação Conectada (MEC, 2020) têm buscado ampliar o acesso, a conectividade e a formação docente, ainda que com desigualdades regionais persistentes (Valente et al., 2017; Loureiro et al., 2020). Em Portugal, iniciativas como o Plano de Ação para a Transição Digital (Conselho de Ministros, 2020) e a Capacitação digital das escolas (Direção-Geral da Educação, 2023), e em nível Europeu o Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027: Reconfigurar a educação e a formação para a era digital (Comissão Europeia, 2020) evidenciam esforços na universalização do acesso às tecnologias e no fortalecimento das competências digitais docentes e discentes (Moreira et al., 2020; Almeida et al., 2025).

Os documentos oficiais não se limitam a regulamentar práticas, mas também estabelecem diretrizes para a educação digital, promovendo a inclusão e a equidade (UNESCO, 2023). Esses documentos servem para assegurar que o acesso às TIC não perpetue desigualdades (OECD, 2023). A modernização do ensino superior, portanto, exige políticas educacionais constantemente atualizadas, para preparar educadores e estudantes para os desafios da era digital (Bressan et al., 2025; Hassan, 2023).

Diversas pesquisas têm analisado o papel das TIC e das CD, como os estudos de Redecker (2017), que tratam da estruturação de competências digitais dos educadores. Estudos mais recentes reforçam a relevância da discussão, apontando avanços e limites da digitalização educacional após a pandemia, sobretudo em relação à equidade, acessibilidade e inovação pedagógica (Bressan et al., 2025; Luna & Breternitz, 2021; Mendes et al., 2021; Schneider et al., 2020; Silva et al., 2022; Siqueira & Vasconcelos, 2023).

No entanto, ainda existem lacunas em análises comparativas entre países que compartilham heranças culturais e linguísticas, como Brasil e Portugal, especialmente no que tange à interpretação e aplicação de diretrizes oficiais em contextos educacionais distintos. Além disso, é necessário

aprofundar os conceitos centrais desta pesquisa, como TD e CD, compreendendo-os não apenas como fenômenos tecnológicos, mas como construções socioculturais influenciadas por políticas públicas, práticas institucionais e demandas do século XXI.

O DigCompEdu (Redecker, 2017) que tem orientado políticas de competências digitais em diferentes países e possibilita análises comparativas fundamentadas. A justificativa para a pesquisa fundamenta-se na necessidade de compreender como dois países de tradição histórica e cultural comuns, mas com realidades socioeconômicas e culturais distintas, estruturam suas políticas de educação digital, contribuindo para o debate internacional sobre equidade e inovação no ensino superior.

Dessa forma, parte-se do reconhecimento dessas lacunas para delinear o objetivo do artigo, que é analisar como Brasil e Portugal integram as TIC no ensino superior por meio da análise de documentos oficiais, identificando similaridades e diferenças nas abordagens de TD e CD (Bressan et al., 2025). Busca-se, assim, promover uma compreensão crítica e fundamentada sobre a implementação da educação digital em contextos nacionais distintos, contribuindo para o avanço teórico e prático no campo da política educacional.

Metodologia

Desenho metodológico

Este estudo de natureza qualitativa, realizou uma revisão da literatura do tipo narrativa (Mattar & Ramos, 2021), com foco na análise de documentos oficiais relacionadas à transição digital (TD) e às competências digitais (CD) no ensino superior em Brasil e Portugal. O objetivo foi compreender como tais políticas têm sido formuladas, implementadas e discutidas em ambos os contextos, de forma coerente com o objetivo geral apresentado na introdução.

A revisão narrativa é uma abordagem metodológica que visa sintetizar e interpretar criticamente informações obtidas a partir de documentos e fontes (institucionais, legais e políticas) sem seguir protocolos sistemáticos rígidos (Mattar & Ramos,

2021). Embora não seja sistemática no sentido estrito, foram aplicados critérios claros de rigor (inclusão, exclusão, triangulação e validação do *corpus*), garantindo transparência e consistência à análise (Baethge et al., 2019; Greenhalgh et al., 2018).

A opção por essa metodologia se justifica pelo caráter qualitativo e exploratório do estudo, que busca interpretar, segundo Santos e Pedro (2023), a complexidade das políticas públicas e seus impactos na formação docente, infraestrutura, inclusão digital e práticas institucionais, favorecendo uma reflexão crítica sobre a digitalização no ensino superior.

A revisão narrativa torna-se adequada para analisar políticas públicas de transição digital (TD) e competências digitais (CD) no ensino superior, pois adota uma abordagem contextual, histórica e interpretativa, integrando múltiplas fontes e superando limitações das revisões sistemáticas (Pedro et al., 2021). Nos casos de Brasil e Portugal, permite compreender como marcos legais, planos estratégicos e diretrizes educacionais orientam a TD e o desenvolvimento das CD (Bressan et al., 2025), evidenciando tendências, lacunas e convergências (Mattar & Ramos, 2021).

Fontes e critérios de seleção

Os documentos foram localizados a partir de buscas exploratórias em fontes institucionais, como os sites oficiais do Ministério da Educação do Brasil, da Direção-Geral de Educação de Portugal e da União Europeia, além de repositórios institucionais. A seleção e coleta dos documentos foi realizada entre junho e agosto de 2024, com delimitação temporal de 2014 a 2024, de forma a contemplar os principais marcos normativos e estratégicos recentes sobre o tema TD e CD.

Foram utilizados os seguintes descritores nas buscas: “documentos oficiais”, “ensino superior”, “educação digital”, “transição digital” e “competência digital”, voltada à seleção de documentos com relevância direta para a análise das políticas educacionais em TD e CD.

Os critérios de inclusão foram: (a) documentos oficiais de natureza normativa, estratégica ou orientadora; (b) publicados por órgãos governamentais; (c) entre 2014 e 2024; e (d) que abordassem diretamente TD e/ou CD no ensino superior.

Os critérios de exclusão compreenderam: (i) documentos duplicados; (ii) textos opinativos sem respaldo institucional; (iii) materiais voltados exclusivamente à educação básica. Diferentemente do enunciado inicial, esses critérios não apenas foram listados, mas efetivamente aplicados durante a leitura e classificação dos documentos, conduzindo à exclusão de 28 materiais e retenção de 19 para análise aprofundada.

Corpus e organização dos dados

Ao todo, foram selecionados 47 documentos, os quais foram organizados por país (Brasil e Portugal) e importados para o software NVIVO 14, que possibilitou o gerenciamento, codificação e categorização do corpus documental.

Procedimentos de análise

A análise dos dados foi conduzida com base na Análise de Conteúdo (AC) de [Bardin \(2020\)](#), método adequado à interpretação de textos normativos, pois permite evidenciar sentidos, inferências e padrões em documentos de natureza política e educacional. O processo seguiu três etapas clássicas da AC ([Bardin, 2020](#)): i. pré-análise, com leitura flutuante e seleção do material; ii. exploração do material, com codificação e categorização temática; e iii. tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A lógica analítica foi híbrida, combinando movimentos indutivos e dedutivos. O movimento indutivo ocorre quando as categorias emergem a partir da leitura do material, isto é, quando padrões, temas e sentidos são construídos com base nas evidências empíricas encontradas nos documentos. Já o movimento dedutivo corresponde à aplicação de categorias previamente definidas a partir de referenciais teóricos e conceitos já consolidados – no caso, os constructos de TD e CD, previamente explicitadas na seção introdução, e se desdobraram em quatro subdimensões analíticas: políticas públicas, formação docente, inclusão digital e infraestrutura tecnológica. Assim, enquanto o indutivo amplia a possibilidade de novas interpretações a partir dos dados, o dedutivo garante a ancoragem teórica e a coerência com o estado da arte.

A “triangulação na leitura” consistiu no uso

combinado de diferentes estratégias de interpretação e validação: (a) leitura independente pelos pesquisadores; (b) confronto das codificações no software NVIVO 14; e (c) discussão das divergências até o alcance do consenso. Esse procedimento assegura maior confiabilidade, uma vez que reduz vieses individuais e promove múltiplas perspectivas sobre os mesmos dados.

Nesse processo de triangulação, os movimentos indutivo e dedutivo se manifestaram de forma articulada: durante as leituras independentes, prevaleceu o movimento indutivo, em que cada pesquisador identificava sentidos emergentes nos documentos; no confronto das codificações, foi mobilizado o movimento dedutivo, quando se verificava a pertinência dos achados frente às categorias teóricas previamente definidas; e, por fim, nas discussões para consenso, ambos os movimentos foram combinados, articulando a originalidade das interpretações emergentes com o quadro de referência teórico-analítico.

Critérios de qualidade

Foram adotados critérios de rigor metodológico, como:

- Triangulação dos dados;
- Validação do corpus por meio da reaplicação dos critérios de seleção;
- Revisão cruzada das codificações no NVIVO;
- Saturação teórica na identificação das categorias*.

* **NOTA:** A saturação teórica refere-se ao ponto em que a análise dos documentos deixa de acrescentar novos elementos às categorias, indicando que estas já estão consolidadas e suficientemente sustentadas pelas evidências empíricas e teóricas ([Flick, 2009](#)).

Aspectos éticos

O estudo respeitou princípios éticos de pesquisa documental, assegurando a utilização exclusiva de fontes públicas, oficiais e de acesso aberto, sem manipulação dos dados. Foram preservadas a integridade e autenticidade dos documentos. Em conformidade com as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do [Conselho Nacional de Saúde \(2016\)](#) do Brasil, pesquisas exclusivamente com dados públicos são dispensadas da aprovação em comitê de ética.

Figura 1
Categorização dos documentos oficiais

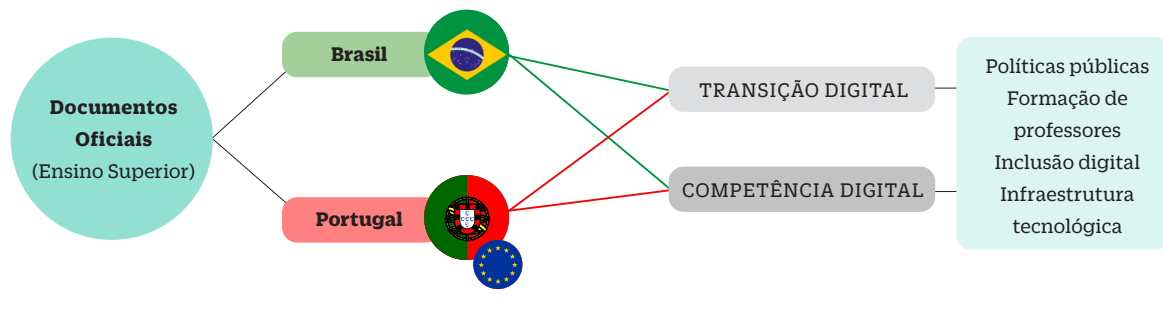
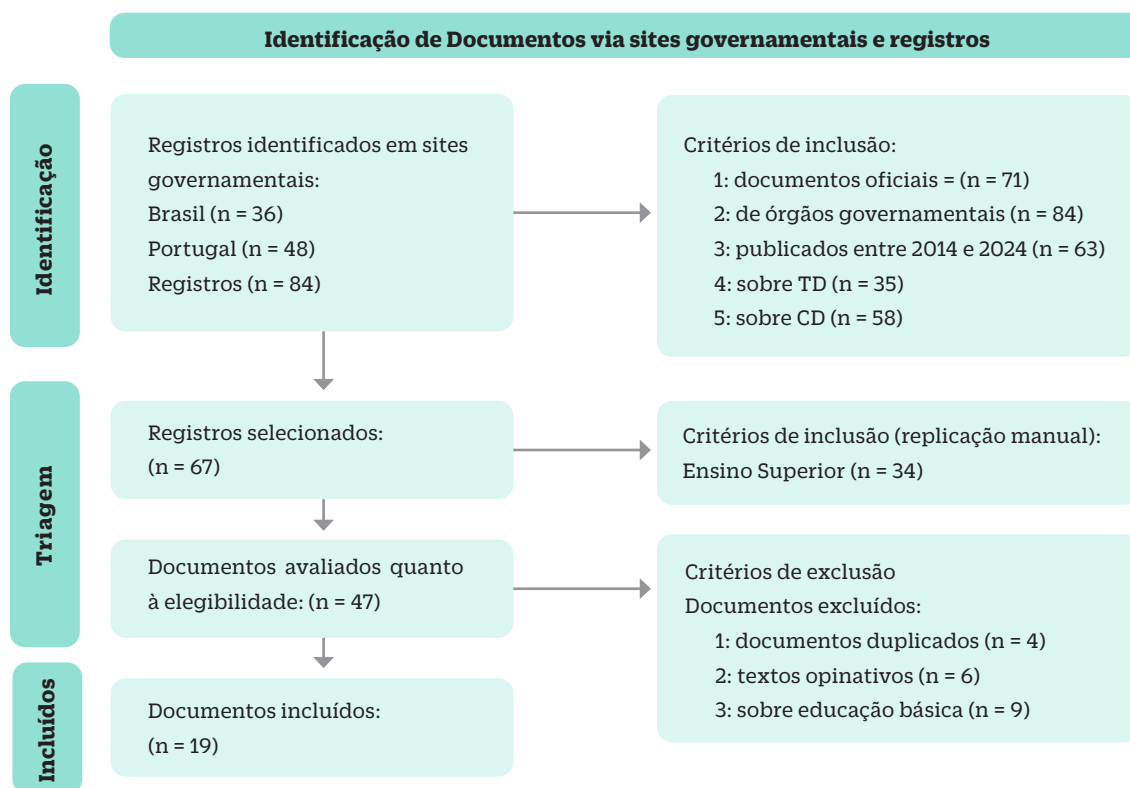


Figura 2
Fluxograma PRISMA



Fonte: autores (2025) com base em Page et. al (2020)

A Figura 1 foi construída a partir da codificação no NVIVO, sintetizando o processo de categorização dos documentos nas dimensões e subdimensões analíticas (Apêndice A Tabela A1 e Tabela A2). A organização seguiu um esquema inspirado nos fluxogramas do modelo PRISMA (Page et al.,

2020) conforme pode ser visto na Figura 2, sem, contudo, replicá-lo de modo estrito, permitindo visualizar o processo de seleção e categorização com maior clareza.

Por fim, analisaram-se, também, aspectos de temporalidade, tipologia e convergência/diver-

gência entre os documentos, buscando identificar padrões e tensões entre os dois contextos pesquisados. Essa análise foi articulada à literatura recente sobre TD e CD em relação à educação superior.

Resultados

Caracterização Qualitativa do Corpus Documental

O corpus documental é composto por 47 documentos oficiais selecionados, sendo 22 provenientes do Brasil e 25 de Portugal. Destes, apenas 19 foram analisados de forma aprofundada por atenderem integralmente aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, enquanto os demais foram utiliza-

dos para contextualização e mapeamento geral.

O Brasil apresentou oito documentos voltados ao ensino superior, enquanto Portugal contou com 11 documentos relacionados a esse nível educacional, sendo cinco deles oriundos da União Europeia. A relação completa dos documentos e os critérios de inclusão podem ser consultados no Apêndice A (Tabela A1 e Tabela A2).

A Figura 3 sintetiza o número total de documentos mapeados por país.

A distribuição temporal dos documentos selecionados abrange o período de 2014 a 2023. No Brasil, não houve publicações identificadas nos anos de 2017, 2018 e 2021, ao passo que em Portugal as publicações se concentraram entre 2017 e 2023, como ilustrado na Figura 4.

Figura 3

Documentos oficiais mapeados e selecionados

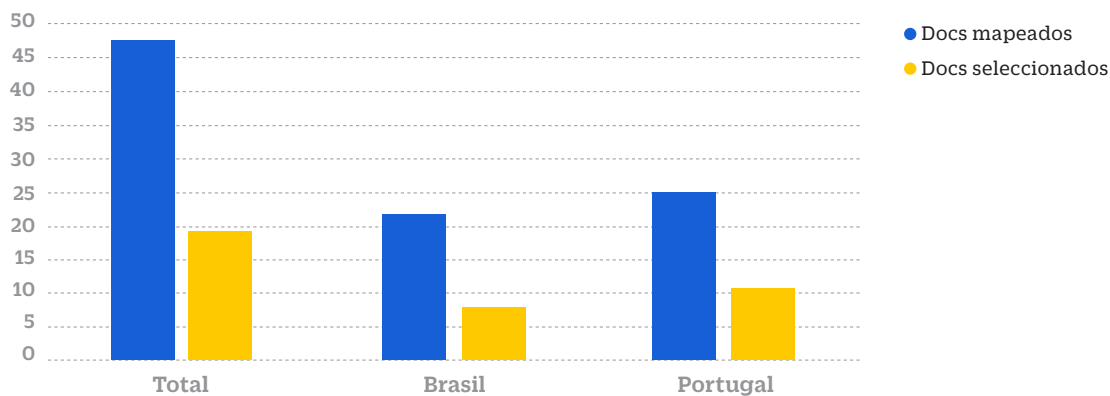


Figura 4

Publicações de Documentos oficiais por ano

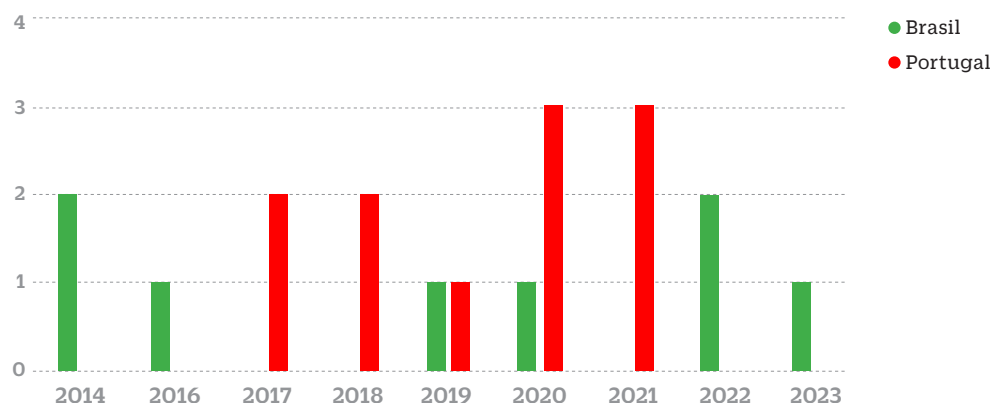


Figura 5
Tipologias de Documentos oficiais por contexto

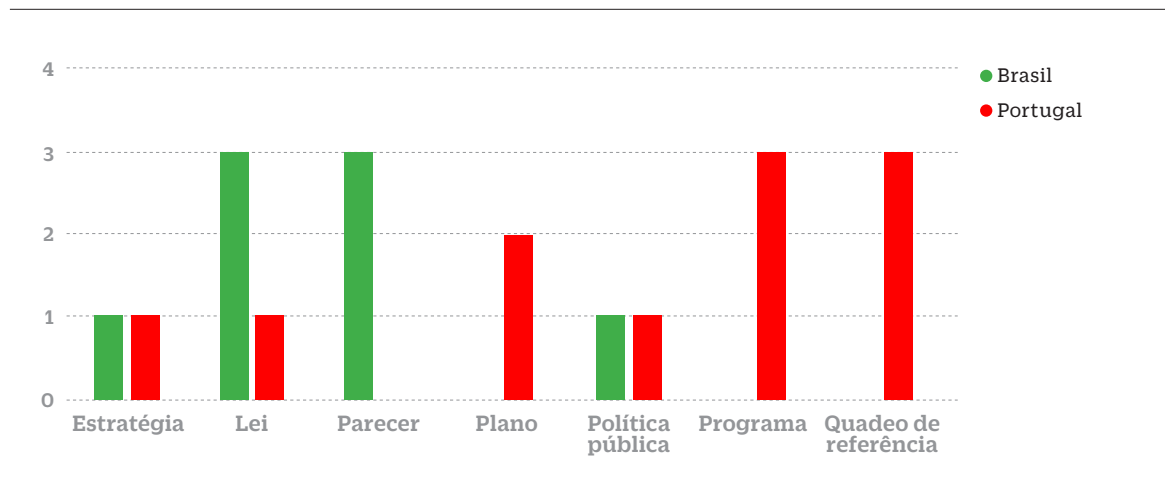
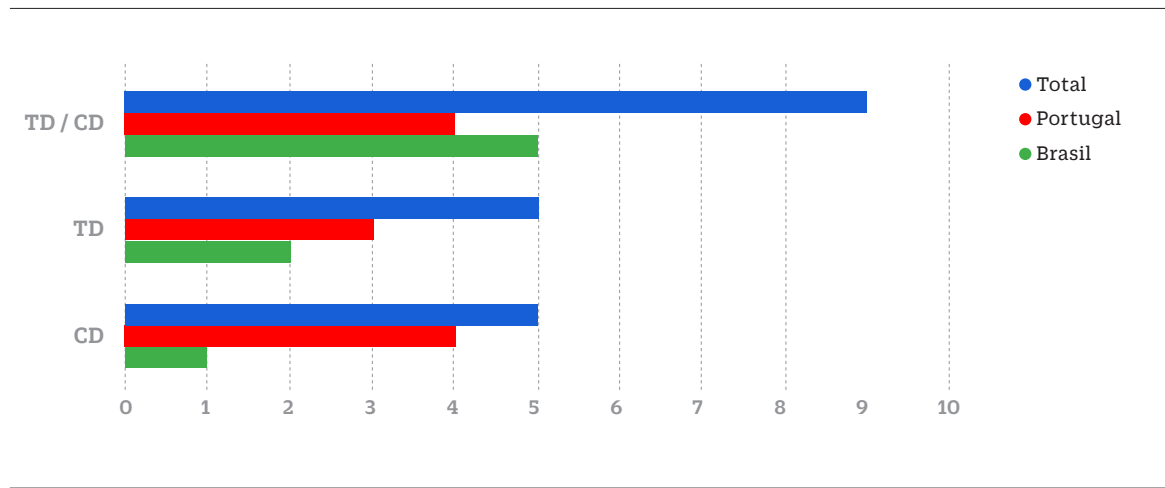


Figura 6
Documentos por categorização e contextos



Nota: CD=Competência Digital; TD=Transição Digital

Quanto a tipologia (Figura 5) dos documentos é possível observar uma distinção entre os contextos: no Brasil predominam leis e pareceres normativos, enquanto em Portugal prevalecem programas estruturantes e quadros de referência estratégica. Essa diferença sugere abordagens distintas na formulação de políticas públicas para a educação digital.

Em relação à categorização temática, os documentos foram classificados segundo sua ênfase em transição digital (TD), competência digital (CD) ou ambas (TD + CD). Verificou-se equilíbrio: cinco documentos tratam exclusiva-

mente de TD, cinco de CD e nove contemplam ambas as categorias, nos dois contextos, como indica a Figura 6.

Integração dos Resultados Qualitativos

A análise qualitativa foi conduzida com apoio do software NVIVO 14, permitindo a codificação e organização de padrões nos textos. Foram identificadas duas categorias principais – Transição Digital (TD) e Competência Digital (CD) – cada uma subdividida em quatro subtemas: políticas públicas, formação docente, inclusão digital e infraestrutura tecnológica (Tabela 1).

Documentos oficiais sobre educação digital no Ensino Superior no Brasil e Portugal: Análise de Conteúdo

Tabela 1

Dados Qualitativos sobre Transição Digital (TD) e Competência Digital (CD) no Ensino Superior (Brasil e Portugal)

Código da Categoria	Subtema	Documentos	Dados-chave/Achados	Notas
TD1	Políticas Públicas: estratégias governamentais e normativas que orientam a modernização digital das instituições de ensino, como planos nacionais de conectividade, inovação tecnológica e alinhamento a agendas internacionais.	Brasil: - PNE 2014-2024 (Brasil, 2014a); - PNED (Brasil, 2023); - E-Digital (Brasil, 2022a); - Marco Civil da Internet (Brasil, 2014b)	Diretrizes gerais para TD, promovendo ambientes educacionais inovadores e integração de TIC nos currículos universitários	TD alinhada à inclusão e inovação, mas fragmentada; já o PNED reforça modernização
TD2		Portugal: - PATD (Conselho de Ministros, 2020); - Carta de Direitos Humanos na Era Digital (Assembleia da República, 2021); - QDRCD (INCoDe.2030, 2021); - TIC@EDU (Direção-Geral da Educação, 2020)	Reconhecimento estratégico da TD; alinhamento sistemático com DigCompEdu e Horizon 2020	TD estruturada, integrada a políticas europeias
TD3	Formação Docente: iniciativas de capacitação para que os professores se adaptem às novas tecnologias e às mudanças organizacionais da educação digital.	Brasil: - DCN Formação de Professores (Brasil, 2022b)	Capacitação docente contínua, necessidade de apropriação crítica de tecnologias	Formação docente essencial para evitar TD superficial
TD4		Portugal: - QDRCD (INCoDe.2030, 2021)	Ênfase em capacitação técnica, pedagógica e ética; programas estruturados	Formação docente mais detalhada, abordagem sistêmica
TD5	Inclusão Digital: políticas e ações que buscam ampliar o acesso à conectividade, equipamentos e serviços digitais, reduzindo desigualdades sociais e regionais no processo de digitalização.	Brasil: - BNCC (Brasil, 2018); - ENCTI 2016-2022 (Brasil, 2016); - PNED (Brasil, 2023); - E-Digital (Brasil, 2022a)	Uso de TIC como estratégia de equidade; inclusão de IA e Big Data nos currículos; foco em populações vulneráveis	TD vinculada à cidadania digital
TD6		Portugal: - Carta de Direitos Humanos na Era Digital (Assembleia da República, 2021); - Erasmus+ (Comissão Europeia, 2021); - Certificado de Competências Digitais (Governo de Portugal, 2021)	Acesso universal à internet; programas de formação equitativa; políticas regionais e geracionais	TD e inclusão digital articuladas com políticas sociais
TD7	Infraestrutura Tecnológica: investimentos em conectividade, laboratórios, plataformas e equipamentos necessários para sustentar a digitalização do ensino superior.	Brasil: - E-Digital (Brasil, 2022a); - ENCTI 2016-2022 (Brasil, 2016); - PNED (Brasil, 2023)	Necessidade de conectividade, modernização de laboratórios e salas; lacunas em implementação	TD depende de infraestrutura sólida para não aprofundar desigualdades
TD8		Portugal: - PATD (Conselho de Ministros, 2020); - TIC@EDU (Direção-Geral da Educação, 2020); - Horizon 2020 (Comissão Europeia, 2020b)	Investimentos em conectividade, equipamentos, manutenção contínua; incentivo a tecnologias emergentes	TD apoiada por infraestrutura detalhada e financiamento estratégico

CD1	Políticas Públicas: diretrizes legais e programas que tratam da integração das CD como eixo transversal da formação cidadã, acadêmica e profissional.	Brasil: - PNED (Brasil, 2023); - PNE (Brasil, 2014a); - LDB (Brasil, 1996)	CD vinculada à formação cidadã e empregabilidade; base legal permite integração de TIC	CD considerada competência transversal; políticas em desenvolvimento
CD2		Portugal: - QDRCD (INCoDe.2030, 2021); - DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018); - DigComp 2.2 (Lucas <i>et al.</i> , 2022)	Referenciais estruturados; integração transversal; foco em contextos reais e colaborativos	CD sistematizada, alinhada a padrões europeus
CD3	Formação Docente: desenvolvimento de habilidades técnicas, pedagógicas e críticas que permitem ao docente apropriar-se das tecnologias digitais e usá-las de forma inovadora em suas práticas.	Brasil: - PNED (Brasil, 2023)	Capacitação desde formação inicial até continuada; integração técnica, didática e crítica	Formação docente em CD ainda em consolidação
CD4		Portugal: - DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018); - TIC@EDU (Direção-Geral da Educação, 2020); - Capacitação Digital Docente (Diário da República, 2021)	Programas estruturados com diversidade cultural e institucional	Formação mais consolidada e estratégica
CD5	Inclusão Digital: promoção de equidade no desenvolvimento de CD, assegurando que diferentes públicos tenham condições de exercer cidadania digital plena.	Brasil: - Marco Civil da Internet (Brasil, 2014b); - PNED (Brasil, 2023)	Garantias legais de acesso seguro; justiça social; equidade digital	Inclusão digital ligada à CD e políticas públicas
CD6		Portugal: - Carta de Direitos Humanos na Era Digital (Assembleia da República, 2021)	Legítima acesso a recursos digitais; políticas para diferentes públicos	Convergência entre países na integração inclusão + CD
CD7	Infraestrutura Tecnológica: provisão de ecossistemas digitais de aprendizagem e ferramentas pedagógicas que viabilizam a prática e o desenvolvimento das CD.	Brasil: - PNED (Brasil, 2023)	Necessidade de modernização de equipamentos e redes; ecossistemas digitais de aprendizagem	Infraestrutura vinculada à efetivação de CD
CD8		Portugal: - Horizon 2020 (Comissão Europeia, 2020b); - Erasmus+ (Comissão Europeia, 2021); - DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018)	Promoção de inovação tecnológica e apoio docente; uso de tecnologias emergentes	Estrutura tecnológica planejada para suportar CD e TD

Nota: CD=Competência Digital; TD=Transição Digital

O comparativo quantitativo dos documentos analisados nos contextos do Brasil e de Portugal (Tabela 2) destaca critérios que permitem visuali-

zar as diferenças e aproximações entre os dois países quanto à produção normativa e orientadora no campo da educação e das TIC.

Tabela 2

Comparativo Quantitativo de Documentos (Brasil e Portugal)

Critérios	Brasil (n=8)	Portugal (n=11)
Abrangência temática	TIC na educação, foco em ED básica	TD e CD, com foco no ensino superior
Período de publicação	Maioria pré-pandemia (n=4)	Maioria entre 2020-2021 (n=6)
Pós-pandemia	3 documentos	6 documentos
Tipologia documental	Leis (n=3), pareceres (n=3) – impositivos	Quadros de referência (n=3), programas de governo (n=3), planos de ação (n=2) – normativo
Foco em CD	1 documento	4 documentos
Foco em TD	2 documentos	3 documentos
TD e CD	5 documentos	4 documentos

Discussão

A análise do corpus documental buscou compreender como as políticas brasileiras e portuguesas integram as TIC para modernização e inclusão na educação superior. O exame do material revelou elementos comuns e diferenças, permitindo identificar prioridades governamentais quanto à transição digital (TD) e à competência digital (CD) exigidas para estudantes, docentes e instituições, além de nuances nas estratégias, evolução e desafios na implementação de práticas digitais. Essa compreensão é fundamental para apoiar decisões estratégicas de políticas públicas e práticas acadêmicas no contexto lusófono.

Achados Quantitativos e Qualitativos

A análise documental evidenciou maior volume e atualidade das políticas portuguesas (n=11) em comparação ao Brasil (n=8), principalmente no contexto pós-pandemia. Portugal demonstra uma abordagem mais estruturada, flexível e alinhada a marcos europeus [TD2/CD2 – políticas públicas articuladas a padrões europeus], enquanto no Brasil predomina a normatização voltada à educação básica, com menor foco específico no ensino superior [TD1/CD1 – políticas públicas brasileiras fragmentadas] (Tabela 2). Esses achados sugerem que, apesar do avanço recente com a PNED, o Brasil ainda enfrenta desafios de integração sistêmica das TIC no ensino superior.

Contraste com a literatura e principais achados: interconexão entre TD e CD no Ensino Superior

Políticas Públicas

A relação entre Transição Digital (TD) e Competência Digital (CD) no campo das políticas públicas é intrinsecamente interdependente. A TD cria as estruturas legais, estratégicas e organizacionais que orientam a modernização do ensino superior, enquanto a CD traduz essas diretrizes em habilidades e práticas concretas para docentes e estudantes. No Brasil, documentos como o PNED e o Marco Civil da Internet fornecem o marco regulatório da TD [TD1], mas sua efetividade só se realiza quando vinculada ao desenvolvimento da CD como competência transversal prevista no PNE [CD1] ([Brasil, 2014b, 2022a, 2023](#)). Em Portugal, a situação é ainda mais clara: o INCoDe.2030 e o alinhamento ao DigCompEdu [TD2/CD2] demonstram como políticas públicas podem simultaneamente sustentar a digitalização e orientar a formação de competências ([Comissão Europeia, 2020; Lucas & Moreira, 2018](#)). Assim, sem políticas públicas claras, a CD tende a fragmentar-se; e sem a CD, a TD se reduz a uma modernização técnica, sem transformação pedagógica ([Toledo, 2022](#)).

Portugal evidencia maior alinhamento com políticas europeias, como DigCompEdu e Horizon 2020 [TD2/CD2 – integração estratégica da TD e CD a referenciais internacionais], promovendo

modernização, inclusão digital e avaliação sistemática (Comissão Europeia, 2020; Lucas & Moreira, 2018). No Brasil, políticas recentes como PNED e E-Digital avançam na inclusão e capacitação, porém de forma mais fragmentada [TD1/CD1 – diretrizes gerais sem articulação plena] (Brasil, 2022a, 2023). Esses achados coincidem com Silva e Behar (2021), que defendem integração curricular de TIC, mas contrastam com estudos que apontam lacunas na implementação efetiva de políticas digitais no ensino superior brasileiro.

Formação Docente

No campo da formação docente, a interconexão entre TD e CD revela-se no fato de que a digitalização só ganha sentido quando acompanhada da capacitação dos professores. A TD estabelece programas de qualificação e cria condições institucionais para formação contínua [TD3/TD4], enquanto a CD constitui o conteúdo dessa formação, integrando dimensões técnicas, pedagógicas e críticas [CD3/CD4]. Em Portugal, o Dig-CompEdu garante um modelo estruturado que articula a transição tecnológica à consolidação da competência digital docente, assegurando práticas alinhadas à inovação pedagógica (Re-decker, 2017; Lucas & Bem-Haja, 2021, 2024). Já no Brasil, embora a TD esteja presente nas DCNs da formação docente e no PNED, a CD ainda se encontra em consolidação, sendo tratada muitas vezes de forma genérica ou dependente de iniciativas locais (Pacheco et al., 2020; Riedner & Pischetola, 2021). Portanto, a formação docente é o elo que transforma a infraestrutura e as políticas em práticas efetivas, tornando visível a interdependência entre as duas categorias (Savione et al., 2020).

A formação continuada de professores é reconhecida em ambos os contextos. Portugal apresenta planos detalhados de capacitação com metas, autoavaliação e certificação [TD4/CD4 – formação docente estruturada com abordagem sistêmica] (Lucas & Bem-Haja, 2021, 2024), enquanto o Brasil enfatiza formação inicial e continuada de forma mais genérica [TD3/CD3 – necessidade de apropriação crítica de tecnologias, mas ainda incipiente] (Pacheco et al., 2020; Riedner & Pischetola, 2021). A literatura reforça que estratégias estruturadas de desenvolvimento docente

são essenciais para a consolidação da TD e CD, indicando que políticas isoladas ou fragmentadas têm eficácia limitada.

Inclusão Digital

A dimensão da inclusão digital evidencia de forma contundente como TD e CD se complementam. A TD busca ampliar o acesso a recursos digitais, conectividade e dispositivos [TD5/TD6], enquanto a CD garante que esse acesso se converta em uso crítico, ético e cidadão das tecnologias [CD5/CD6]. No Brasil, iniciativas como o PNED e a legislação do Marco Civil da Internet promovem a expansão do acesso, mas é a competência digital que transforma esse direito em participação social, pesquisa e aprendizagem significativa (Brasil, 2014b, 2023). Em Portugal, políticas como a Carta de Direitos Digitais e os programas do Erasmus+ articulam a inclusão digital à formação de competências, reduzindo desigualdades regionais e geracionais (Diário da República, 2021; Comissão Europeia, 2021). Nesse sentido, sem a CD, a inclusão digital corre o risco de limitar-se ao acesso técnico; sem a TD, a cidadania digital não se efetiva em toda a população acadêmica (Roda et al., 2021; Toledo, 2022).

Portugal destaca políticas articuladas com programas europeus e certificações formais (Comissão Europeia, 2021; Diário da República, 2021) [TD6/CD6 – inclusão digital vinculada a políticas sociais e certificações formais], enquanto o Brasil concentra-se em legislação e iniciativas recentes de inclusão tecnológica [TD5/CD5 – inclusão digital como estratégia de equidade e cidadania digital] (Brasil, 2023). Ambas as realidades convergem com a literatura que reconhece a exclusão digital como fenômeno multidimensional (Roda et al., 2021; Toledo, 2022). Além disso, o estudo evidencia que políticas de inclusão digital devem considerar aspectos socioeconômicos, regionais e geracionais para garantir equidade efetiva.

Infraestrutura Tecnológica

Na dimensão da infraestrutura, a TD se concretiza no financiamento, manutenção de redes, aquisição de equipamentos e ambientes digitais de aprendizagem [TD7/TD8]. No entanto, sua eficácia está condicionada à existência da CD [CD7/CD8], que representa a capacidade de do-

centes e estudantes de utilizar esses recursos de modo inovador, produtivo e pedagógico. Portugal exemplifica essa integração ao articular programas de investimento como o Horizon 2020 à capacitação digital dos professores via DigCompEdu ([Comissão Europeia, 2020a; 2020b](#)). Já no Brasil, ainda que documentos como o E-Digital e o PNED reconheçam a importância da infraestrutura, a ausência de sistematização na CD gera desigualdade no uso e na apropriação das tecnologias ([Brasil, 2022a; Silva & Behar, 2021](#)). Desse modo, a infraestrutura sem competências resulta em subutilização, enquanto a competência sem infraestrutura resulta em frustração institucional ([Savione et al., 2020](#)).

Portugal evidencia maior detalhamento e financiamento para conectividade, equipamentos e manutenção tecnológica [TD8/CD8 – infraestrutura sólida apoiada por financiamento estratégico] ([Conselho de Ministros, 2020; Comissão Europeia, 2020b](#)), enquanto o Brasil enfrenta lacunas na operacionalização de infraestrutura, especialmente em instituições públicas [TD7/CD7 – necessidade de conectividade e modernização ainda não plenamente atendida] ([Silva & Behar, 2021](#)). Esses achados reforçam a literatura que relaciona infraestrutura adequada à qualidade do ensino digital e à redução das desigualdades educacionais ([INCoDE.2030, 2021](#)).

Considerações Finais

A análise demonstra que TD e CD são categorias mutuamente dependentes, que só se consolidam plenamente quando articuladas em todas as dimensões. As políticas públicas definem direções, mas precisam ser acompanhadas de formação docente; a inclusão digital expande o acesso, mas só ganha sentido quando associada a competências críticas; e a infraestrutura, por sua vez, precisa estar a serviço de práticas pedagógicas inovadoras, sob risco de se tornar obsoleta. Portanto, a inter-relação entre TD e CD configura um ecossistema digital no ensino superior, no qual cada dimensão é um elo indispensável para garantir inovação, equidade e qualidade educacional ([Lucas & Moreira, 2018; Riedner & Pischetola, 2021; Toledo, 2022](#)).

A comparação entre Brasil e Portugal evidencia

convergências e especificidades. O Brasil apresenta abordagem normativa centralizada, favorecendo abrangência, mas com menor flexibilidade. Portugal adota modelo descentralizado, permitindo inovação pedagógica contextualizada. Ambos reconhecem a importância da formação docente, sendo que Portugal possui sistemas estruturados de avaliação e certificação, embora focados no ensino básico com base em um quadro único, o DigCompEdu, enquanto o Brasil carece de modelos consolidados, representando desafio para a efetividade das políticas.

A experiência brasileira com expansão da educação a distância e inclusão digital em contextos periféricos pode inspirar Portugal, enquanto as práticas portuguesas de avaliação, certificação e participação em redes internacionais de colaboração acadêmica podem fortalecer políticas brasileiras. O estudo indica que a cooperação lusófona pode favorecer troca de boas práticas, adaptação curricular inovadora e melhoria da equidade digital ([Riedner & Pischetola, 2021](#)).

Sugere-se, em pesquisas futuras, investigar empiricamente o impacto das políticas de TD e CD nas práticas pedagógicas, considerando: (1) a disponibilidade e qualidade de infraestrutura tecnológica; (2) o nível de CD de docentes e discentes nas universidades; e, (3) a integração efetiva de TIC nos currículos universitários. Estudos futuros podem também avaliar como políticas se materializam na rotina institucional, permitindo aperfeiçoamento de estratégias formativas, inovação pedagógica e promoção da equidade digital. A inclusão de metodologias participativas e abordagem reflexiva sobre tecnologias emergentes (IA, big data) e imersivas (realidade aumentada e virtual) podem fortalecer o impacto das políticas analisadas.

Este estudo baseou-se em análise documental, priorizando fontes normativas e institucionais, o que pode limitar a compreensão dos efeitos concretos das políticas na prática pedagógica. A predominância de documentos oficiais pode introduzir viés de perspectiva, restringindo o diálogo com estudos empíricos e teóricos mais amplos sobre TD e CD. Futuras pesquisas podem incorporar entrevistas, observações e questionários, ampliando a validade e aplicabilidade dos achados.

Financiamento:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil – Prosup/PDSE – Código de Financiamento 001. (Douglas Bressan). Este trabalho foi apoiado por Fundos Nacionais através da FCT-Fundação Portuguesa para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do UIDEF - Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, UIDB/04107/2020, <https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>

Referências

- Almeida, G. B. de, Santos, C. C., & Carvalho, D. F. (2025). COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. *Revista Conhecimento Online*, 1. <https://doi.org/10.25112/rco.v1.4066>
- Assembleia da República. (2021). *Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital*. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2021-164870244>
- Bardin, L. (2020). Análise de Conteúdo. *Edições* 70.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2014a). *Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024* (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Brasil. (2014b). *Marco Civil da Internet* (Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014). Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm
- Brasil. (2016). *Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016-2022 (ENCTI)*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. finep.gov.br/images/a-finep/Politica/16_03_2018_Estrategia_Nacional_de_Ciencia_Tecnologia_e_Inovacao_2016_2022.pdf
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular [BNCC]*. Ministério da Educação. Brasília. <https://basenacion.alcomum.mec.gov.br/abase/>
- Brasil (2019). *Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores: Parecer CNE/CES 334/2019*. Conselho Nacional de Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2019-pdf/119811-pces334-19/file>
- Brasil. (2020). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e tecnológica: Parecer CNE/CP nº 17/2020*. Conselho Nacional de Educação. portal.mec.gov.br/docman/novembro-2020-pdf/166341-pcp017-20/file
- Brasil. (2022a). *Estratégia Brasileira para a Transformação Digital (E-Digital)*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/arquivosestrategiadigital/e-digital_ciclo_2022-2026.pdf
- Brasil. (2022b). *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs): Formação de Professores: Parecer CNE/CES nº 273/2022*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2022-pdf/238051-pces273-22/file>
- Brasil. (2023). *Política Nacional de Educação Digital (PNED)*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm
- Bressan, D., Santos, C., & Kfourir da Silva, S. F. (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>
- Baethge, C., Goldbeck-Wood, S., & Mertens, S. (2019). SANRA - a scale for the quality assessment of narrative review articles. *Research Integrity and Peer Review*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/s41073-019-0064-8>
- Carretero, Stephanie & Vuorikari, Riina & Punie, Yves. (2017). *DigComp 2.1. The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Conselho de Ministros. (2020). *Plano de Ação para a Transição Digital (PATD)*. Governo de Portugal. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/gc22/portugal-digital/plano-de-acao-para-a-transicao-digital-pdf.aspx>
- Comissão Europeia. (2020a). *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN>
- Comissão Europeia. (2020b). *Horizon 2020*. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/funding/funding-opportunities/funding-programmes-and-open-calls/horizon-2020_en
- Comissão Europeia. (2021). *Erasmus+ programme guide*. Publications Office of the European Union. <https://>

- erasmus-plus.ec.europa.eu/
- Conselho de Ministros. (2021). Resolução do Conselho de Ministros 59/2021 - Revê e aprova os princípios orientadores do programa «Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 - INCoDe.2030». Diário Da República, 1.a série(94), 23–30. <https://data.dre.pt/eli/resolconsm/59/2021/05/14/p/dre>
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016. Atos Normativos. <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>
- Diário da República. (2021). Programa Certificado de Competências Digitais (Portaria n.º 179/2021). <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/portaria/179-2021-170322930>
- Direção-Geral da Educação. (2020). *Estratégia TIC na Educação (TIC@EDU)*. Governo da República Portuguesa. <https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/noticias/rappor-case-study-portugal.pdf>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2023). Capacitação digital das escolas: relatório intermédio. <https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/documents/2023/344-b6faf6aeb057d064e5b80e7c41b-d5d46.pdf>
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in practice: An analysis of frameworks*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC68116>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Ghomi, Mina & Redecker, Christine. (2019). *Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence*. 541-548. <https://doi.org/10.5220/0007679005410548>
- Governo de Portugal. (2021). Portaria n.º 179/2021: Procede à criação do Programa «Certificado de Competências Digitais». Diário Da República, 1a série(167), 27–34. <https://data.dre.pt/eli/port/179/2021/08/27/p/dre>
- Greenhalgh, T., Thorne, S., & Malterud, K. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*, 48(6). <https://doi.org/10.1111/eci.12931>
- Hassan, G. (2023). *Technology and the transformation of educational practices: A future perspective*. *International Journal of Economic, Business, Accounting, Agriculture Management and Sharia Administration (IJEBAS)*, 3(1). <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>
- Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 [INCoDe.2030]. (2021). Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital para Portugal (QDRCD). <https://www.incode2030.gov.pt/qdrcd/>
- Loureiro, A. C., Meirinhos, M., & Osório, A. J. (2020). Competência digital docente: Linhas de orientação dos referenciais. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 13(2), 163-181. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24401>
- Lucas, M., & Bem-Haja, P. (2021). Relatório: Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Não Agrupadas da rede pública de Portugal Continental. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/estudo_sobre_o_nivel_de_competencias_digitais_dos_docentes_do_ensino_basico_e_secundario_dos_agrupamentos_de_escolas_e_das_escolas_nao_agrupadas_da_rede_publica_de_portugal_continental.pdf
- Lucas, M., & Bem-Haja, P. (2024). Estudo de avaliação do efeito do “Projeto de Capacitação dos Docentes em Competências Digitais.” <https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/documents/2024/375142768445f-59be426e004ed26752c4d2.pdf>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *Quadro Europeu de Competências Digitais para Educadores - DigCompEdu*. https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/doc/2_digcompedu_quadro_europeu_competencia_digital_educadores.pdf
- Lucas, M., Moreira, A., & Trindade, A. R. (2022). DigComp 2.2: Quadro europeu de competência digital para cidadãos com exemplos de conhecimentos, capacidades e atitudes. UA Editora. <https://doi.org/10.48528/4w7y-j586>
- Luna, F. D. S., & Breternitz, V. J. (2021). Transformação digital em instituições de ensino superior privadas brasileiras: Linha de base pré-coronavírus. *Revista de Administração Mackenzie*, 22(6), 1–32. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMD210127>
- Mattar, J., & Ramos, D. (2021). *Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas* (1st ed.). Edições 70.
- Mendes, J. L., Ponte, E. A. R., Sousa, L. B., Sampaio, C. K. R. P., & Ponte, N. M. M. (2021). Educação à distância e docência no ensino superior: Mudança de paradigma através da utilização das tecnologias no processo

- de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia da COVID-19. *ID on line Revista de Psicologia*, 15(55). <https://doi.org/10.14295/online.v15i55.3110>
- Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações [MCTIC]. (2018). *Estratégia brasileira para a transformação digital*. Governo do Brasil. <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/estrategia-digital#:~:text=Institu%C3%ADa%20pelo%20Decreto%20n%C2%BA%209.319%2C%20de%2021%20de.seus%20eixos%20em%C3%A1ticos%20e%20sua%20estrutura%20de%20governan%C3%A7a>.
- Ministério da Educação [MEC]. (2020). *Programa Educação Conectada*. Governo do Brasil. <https://educacaocnectada.mec.gov.br/>
- Moreira, J. A., Henriques, S., Barros, D. M. V., Goulão, F., & Caeiro, D. (2020). *Educação digital em rede: Princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia*. Lisboa: Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/rfg0-ps07>
- OECD. (2023). *Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity, and Efficiency*. <https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en>
- Pacheco, R.; Santos, N.; Wahrhaftig, R. (2020). *Transformação digital na Educação Superior: modos e impactos na universidade*. *Revista Nupem*, 12, 94-128. <https://doi.org/10.33871/nupem.2020.12.27.94-128>
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *Publications Office of the European Union*. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>
- Riedner, D. D. T., & Pischetola, M. (2021). A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: Um estudo no âmbito da formação inicial de professores. *ETD - Educação Temática Digital*, 23(1), 64-81. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8655732>
- Page M.J, McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., Mulrow C.D. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021; 372: n 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pedro, N., Santos, C., & Mattar, J. (2021). Pesquisa em competências digitais docentes do ensino superior: diagnóstico português e uma proposta de agenda de pesquisa futura. In J. Mattar (Ed.), *Relatos de Pesquisas em Tecnologia Educacional* (1st ed.). Artesanato Educacional.
- Roda, F., Mendonça, J. R. C., & Barbosa, M. A. C. (2021). Com-
petências digitais de alunos do ensino superior: Uma revisão sistemática da literatura internacional. *EaD em Foco*, 14(1). <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2116>
- Santos, C. & Pedro, N. (2023). Transição/Transformação digital no ensino superior: análise de documentos oficiais no contexto europeu e português Digital. 14. 1307-1326. <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i1.1604>
- Savione Machado, N., & Mattar, J. (2020). Blended learning no ensino superior: Estudo de caso múltiplo. *Revista Interações*, 16(53), 6–23. <https://doi.org/10.25755/int.19619>
- Schneider, E.; Tomazini-Neto, B.; Lima, B.; Nunes, S. (2020). O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (tdic): possibilidades para o ensino (não) presencial durante a pandemia COVID-19. 4. <https://doi.org/1071-1090.10.46616/rce.v4i8.123>
- Siqueira, R. A. F., & Vasconcelos, F. H. L. (2023). Competências digitais docentes: Uma revisão sistemática da literatura. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 12(1). <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.3926>
- Silva, K. K. A., & Behar, P. A. (2021). Modelos Pedagógicos Baseados em Competências Digitais na Educação a Distância: Revisão e Análise Teórica Nacional e Internacional. *EaD Em Foco*, 11(1). <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1423>
- Silva, A., Oliveira, G., & Quiroga, F. (2022). O ensino remoto emergencial no contexto da pandemia e a intensificação das desigualdades. *Revista Ciências & Ideias* ISSN: 2176-1477. 13, 185-197. <https://doi.org/10.22407/2176-1477/2022.v13i3.2241>
- Toledo, S. M. A. (2022). Educação a distância e ensino remoto emergencial: Conceitos em debate. *EaD em Foco*, 12(3), e1918. <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3.1918>
- UNESCO. (2020). *Relatório de monitoramento global da educação, 2020, América Latina e Caribe: Inclusão e educação: todos sem exceção, principais mensagens e recomendações*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374790_por
- UNESCO. (2023). *Relatório Global de Monitoramento da Educação: Tecnologia na Educação: Uma Ferramenta sob Quais Termos?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por
- Valente, J. A., Bianconcini de Almeida, M. E., & Flogi Serpa Geraldini, A. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 455–478. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS07>

Apêndice A

Tabela A1 – Documentos Oficiais no Brasil (Período: 2014-2024)

Ano	Título	Tipologia	Autoria	Ensino Superior	Categorização
2023	Política Nacional de Educação Digital – PNED (Lei nº 14.533/2023)	Lei	Presidência da República	Sim	TD / CD
2022	Estratégia Brasileira para a Transformação Digital (E-Digital)	Política pública	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI)	Sim	TD
	Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs): Formação de Professores (Parecer CNE/CES 273/2022)	Parecer Normativo	CNE	Sim	CD
2020	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Parecer CNE/CP 17/2020)	Parecer Normativo	CNE	Sim	TD / CD
2019	Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores (Parecer CNE/CES 334/2019)	Parecer Normativo	CNE	Sim	TD / CD
2016	Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI) 2016 2022	Estratégia governamental	MCTI	Sim	TD / CD
2014	Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014)	Lei	Presidência da República	Sim	TD
	Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014)	Lei	MEC	Sim	TD / CD

Nota: TD (Transição Digital) – CD (Competência Digital)

Fonte: autores (2025)

Tabela A2 – Documentos Oficiais em Portugal (Período: 2014-2024)

Ano	Título	Tipologia	Autoria	Ensino Superior	Categorização
2021	[UE] Erasmus+ (2021-2027)	Programa	Comissão Europeia	Sim	TD / CD
	Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital (Lei n.º 27/2021)	Lei	Assembleia da República	Sim	TD
	Programa Certificado de Competências Digitais” (Portaria n.º 179/2021)	Programa	Governo de Portugal	Sim	CD
2020	Plano de Ação para a Transição Digital - PATD (Resolução n.º 30/2020)	Plano de Ação	Conselho de Ministros	Sim	TD
	[UE] Plano de Ação para a Educação Digital - PAED (2021-2027)	Plano de Ação	Comissão Europeia	Sim	TD / CD
	[UE] Horizon 2020 - ICT in Education	Programa	Comissão Europeia	Sim	TD
2019	Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital de Portugal (QDRCD)	Quadro de referência	INCoDe.2020	Sim	CD
2018	[UE] Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores - DigCompEdu	Quadro de referência	Lucas e Moreira	Sim	CD
	Estratégia TIC na Educação (TIC@EDU) 2020	Estratégia governamental	República de Portugal	Sim	TD / CD
2017	Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 - INCoDe.2030	Política pública	Conselho de Ministros	Sim	TD / CD
	[UE] Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital – DigComp	Quadro de Referência	Lucas e Moreira	Sim	CD

Nota: TD (Transição Digital) – CD (Competência Digital) – [EU] (Documento com referência da União Europeia)

Fonte: autores (2025)

RIDU / Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria / e-ISSN: 2223-2516

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria del Área de Institutional Research and Effectiveness de la Dirección de Aseguramiento de la Calidad, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. . "Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la LicenciaCreativeCommons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>), que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada."