

## EDUCAÇÃO PERSONALIZADA E ENGAJAMENTO DE NATIVOS DIGITAIS

Thais Isabel Pilatti Pasin<sup>1</sup>

Aleandra Possa<sup>2</sup>

Ivanor José de Andrade<sup>3</sup>

Kariane Pasin Martins<sup>4</sup>

Miltiane Ferreira da Silva<sup>5</sup>

Silvanete Cristo Viana<sup>6</sup>

Silvana Maria Aparecida Viana Santos<sup>7</sup>

**RESUMO:** A presença dos nativos digitais nas salas de aula tem imposto novas exigências às práticas pedagógicas, sobretudo quanto à necessidade de personalizar os percursos de aprendizagem e engajar estudantes que cresceram conectados, imersos em múltiplas linguagens e fluxos informacionais. Esta pesquisa analisa as relações entre educação personalizada e engajamento escolar à luz das demandas dessa geração, considerando o impacto da cultura digital nas formas de aprender, se concentrar e se comunicar. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, fundamentada em publicações de referência coletadas em bases como SciELO, Google Acadêmico, Crossref e BDTD, com destaque para os estudos de Alves (2007), Castro Santander (2012), Pereira et al. (2023), Silva et al. (2023) e Paula (2023). Os resultados evidenciam que as estratégias personalizadas favorecem a motivação dos estudantes digitais, desde que articuladas a práticas pedagógicas intencionais, éticas e colaborativas. O engajamento, mais do que adaptação ao digital, requer reconhecimento da singularidade de cada sujeito, criação de vínculos e mediação sensível às trajetórias formativas. A educação personalizada, quando alinhada a princípios críticos e dialógicos, revela-se uma alternativa viável para transformar a experiência escolar dos nativos digitais.

1948

**Palavras-chave:** Educação personalizada. Nativos digitais. Engajamento escolar. Cultura digital. Aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação Must University (MUST).

<sup>2</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação Must University (MUST).

<sup>3</sup> Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação Must University (MUST).

<sup>4</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação Must University (MUST).

<sup>5</sup> Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação Must University (MUST).

<sup>6</sup> Mestranda em Ciências da Educação Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS).

<sup>7</sup> Doutoranda em Ciências da Educação Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS).

**ABSTRACT:** The presence of digital natives in the classroom has created new demands for pedagogical practices, particularly in the need to personalize learning pathways and engage students raised in connected environments, immersed in multiple languages and information flows. This research analyzes the relationship between personalized education and school engagement in light of the demands of this generation, considering the impact of digital culture on how students learn, concentrate, and communicate. The methodology used was bibliographic review with a qualitative approach, based on reference publications gathered from databases such as SciELO, Google Scholar, Crossref, and BDTD, highlighting the work of Alves (2007), Castro Santander (2012), Pereira et al. (2023), Silva et al. (2023), and Paula (2023). The findings show that personalized strategies enhance the motivation of digital students, provided they are grounded in intentional, ethical, and collaborative pedagogical practices. Engagement, more than adapting to technology, requires recognition of each student's uniqueness, the building of trust, and sensitive mediation aligned with their learning histories. When personalized education is guided by critical and dialogical principles, it proves a viable alternative to transforming the school experience of digital natives.

**Keywords:** Personalized education. Digital natives. School engagement. Digital culture. Learning.

## I INTRODUÇÃO

A emergência dos nativos digitais na educação básica altera profundamente os modos de conceber o ensino e de organizar o cotidiano escolar. Diferentemente de gerações anteriores, esses estudantes não precisaram aprender a usar a tecnologia: eles cresceram imersos em ecossistemas digitais que moldaram seus repertórios cognitivos, afetivos e comunicacionais. Como descreve Alves (2007, p. 146), “os sujeitos digitais não diferenciam mais o mundo virtual do real, pois ambos integram sua vivência contínua e naturalizada”. Essa configuração impõe à escola um reposicionamento, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas que valorizem a personalização e o engajamento.

O modelo tradicional, baseado na homogeneização do ensino e na centralidade da exposição oral, tem se mostrado cada vez mais distante das necessidades dos estudantes conectados. O distanciamento entre o que a escola oferece e o que os sujeitos esperam compromete a qualidade do vínculo pedagógico e a própria permanência do aluno na escola. Castro Santander (2012, p. 318) observa que a lógica da simultaneidade e da velocidade desafia os tempos escolares e exige estratégias mais interativas e significativas para manter o interesse e o foco.

Nesse contexto, a personalização da aprendizagem desponta como uma possibilidade concreta de ressignificar a prática docente. A educação personalizada, ao reconhecer os ritmos, os estilos e os interesses de cada aluno, desloca o foco da transmissão para a mediação e da

norma para o diálogo. Trata-se de substituir o controle por escuta, a uniformidade por itinerários formativos, a lógica do desempenho por processos que respeitem a singularidade e a autoria. Silva et al. (2023) destacam que, para os nativos digitais, o engajamento não depende da tecnologia em si, mas do sentido atribuído ao que se aprende.

Esse movimento de personalização, no entanto, não pode ser reduzido à escolha de plataformas ou à variação de metodologias. É necessário um projeto pedagógico que articule as tecnologias às dimensões éticas, culturais e subjetivas da aprendizagem. Paula (2023) aponta que a personalização deve considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos e relacionais, criando oportunidades para que o estudante se sinta reconhecido e implicado em sua formação. O uso pedagógico das TDICs, nesse cenário, é meio e não fim.

A pesquisa aqui desenvolvida tem como objetivo analisar a relação entre educação personalizada e engajamento escolar de estudantes nativos digitais, considerando as especificidades culturais e formativas dessa geração. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, com base em revisão bibliográfica, conforme os princípios indicados por Siena et al. (2024) e Almeida (2021), priorizando autores que discutem o fenômeno dos screenagers e o impacto da cultura digital sobre os processos educacionais contemporâneos.

A análise desenvolvida busca compreender como estratégias de ensino centradas no sujeito podem favorecer a permanência, o interesse e o aprendizado de estudantes que vivem em rede, operam com múltiplas linguagens e demandam sentido, flexibilidade e escuta na relação com o conhecimento. 1950

## **2 Nativos digitais e as condições do engajamento escolar**

O engajamento escolar deixou de ser compreendido apenas como disposição comportamental diante das normas ou como cumprimento de tarefas escolares. No contexto contemporâneo, ele se configura como processo relacional, que envolve reconhecimento, pertencimento e sentido atribuído ao ato de aprender. Entre os nativos digitais, esse engajamento é atravessado por lógicas distintas daquelas que historicamente moldaram a escola. Silva et al. (2023) observam que a atenção desses estudantes é flutuante, distribuída entre múltiplas janelas, e que o vínculo com o conteúdo só se estabelece quando há conexão emocional, utilidade percebida ou desafio autoral. A escola que ignora essas mediações corre o risco de reforçar o desinteresse que deseja combater.

As formas clássicas de ensinar, centradas na exposição sequenciada e no controle do tempo, não produzem mais os efeitos esperados sobre o engajamento. O estudante digital, habituado à imersão visual, à interatividade e à personalização algorítmica das plataformas, tende a rejeitar formatos que o excluem do centro da aprendizagem. Paula (2023) aponta que o engajamento ocorre quando o estudante percebe que sua trajetória, suas dúvidas e suas linguagens estão implicadas no processo formativo. Isso não significa transformar a aula em entretenimento, mas em experiência formativa que mobilize o sujeito em sua inteireza.

Entre os fatores que favorecem o engajamento, destacam-se o reconhecimento da voz do estudante, a flexibilidade na gestão do tempo e a valorização da autoria. Quando os alunos participam da construção dos percursos, são convidados a tomar decisões sobre a forma de apresentar o que aprenderam e percebem que há espaço real para suas ideias, o envolvimento cresce. Pereira et al. (2023) indicam que práticas pedagógicas que envolvem projetos interdisciplinares, uso de recursos multimodais e construção coletiva de critérios de avaliação têm se mostrado eficazes no fortalecimento do engajamento, sobretudo entre estudantes que vivenciam rotinas de dispersão digital.

No entanto, engajar nativos digitais não se resume a reproduzir o universo das redes ou imitar os formatos das plataformas. É necessário oferecer contrapontos formativos que provoquem reflexão, desaceleração e elaboração. Bertolazzi et al. (2023) defendem que o engajamento escolar não é espontâneo nem imediato — ele precisa ser cultivado por meio de vínculos, escuta ativa e clareza de propósito. Em vez de competir com o digital, a escola deve reposicionar-se como espaço de presença e de construção de sentido, onde o tempo do aprender seja vivido como tempo do encontro.

As condições para o engajamento de nativos digitais passam, portanto, por três dimensões interdependentes: a qualidade da mediação docente, a estrutura das experiências formativas e a legitimidade que o estudante atribui à escola em seu percurso de vida. Isso implica que o engajamento não pode ser cobrado como responsabilidade individual do estudante, mas precisa ser cultivado como uma política institucional de cuidado com os modos de aprender, viver e sonhar que atravessam os sujeitos escolares.

## 2.1 Educação personalizada e os ritmos da aprendizagem

A personalização da educação, em sua acepção mais significativa, não se reduz à escolha de recursos adaptativos ou à multiplicação de trilhas individualizadas via plataformas digitais.

Ela se afirma como prática que reconhece os ritmos diversos, as condições de vida, os modos de significação e as trajetórias formativas singulares de cada estudante. Entre os nativos digitais, esse reconhecimento é ainda mais decisivo, pois a escola disputa com outros espaços simbólicos que ofertam personalização imediata, estética responsável e sensação de autonomia. Castro Santander (2012, p. 319) observa que “os screenagers não toleram experiências impessoais, repetitivas e sem relação com seus interesses”, o que exige da escola posturas mais dialógicas e sensíveis às diferenças.

Reconhecer os ritmos da aprendizagem significa também recusar a lógica da homogeneização que orienta grande parte das práticas escolares. A expectativa de que todos aprendem da mesma forma, no mesmo tempo e pelos mesmos meios é desmentida diariamente pela realidade das salas de aula, onde convivem estudantes com histórias, repertórios e temporalidades distintas. Paula (2024) defende que a personalização só se torna formativa quando se baseia em escuta, em vínculos e em planejamento que acolhe as necessidades dos estudantes sem hierarquizá-las. Esse tipo de atuação docente exige mais do que competência técnica: requer disposição para rever certezas, negociar trajetórias e redesenhar percursos conforme o movimento dos sujeitos.

Nos ambientes digitais, os algoritmos já fazem isso — ainda que com base em interesses comerciais. Plataformas personalizam conteúdos, ajustam tempos, sugerem caminhos. A escola, por sua vez, resiste a flexibilizar sequências, a modular a avaliação e a ceder lugar à experimentação. Silva et al. (2023) apontam que a educação personalizada na escola pública não precisa replicar o modelo adaptativo do mercado, mas pode oferecer uma personalização relacional, pautada em diálogo, cuidado e intencionalidade pedagógica. Trata-se de devolver à aprendizagem o tempo da escuta, da hesitação, da reinvenção — dimensões que as plataformas ignoram, mas que fazem sentido na formação humana.

Ao adotar a educação personalizada como orientação, o docente se compromete a construir percursos que respeitem o tempo do estudante sem perder o horizonte coletivo. Isso implica planejar com flexibilidade, acolher estratégias variadas de expressão e manter abertos os caminhos de retorno, de revisão e de retomada. Como destaca Oliveira (2025), personalizar não é isolar o aluno em sua bolha de interesses, mas ajudá-lo a expandir suas possibilidades de compreensão e de atuação no mundo. A educação personalizada, assim compreendida, desafia a escola a manter-se exigente e afetiva, rigorosa e aberta.

Personalizar a aprendizagem é também um gesto político. Ele rompe com a lógica da normatização e afirma o direito à diferença. Quando a escola se propõe a reconhecer os ritmos dos seus estudantes, ela assume que a igualdade se constrói com equidade, e que a formação plena exige tempo, escuta e confiança. Nesse movimento, a educação deixa de ser instrumento de adequação e se torna caminho de emancipação.

## 2.2 Tecnologias digitais e itinerários formativos

A inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar não pode ser confundida com inovação pedagógica automática. Embora as ferramentas digitais ofereçam amplas possibilidades de acesso, interação e criação, seu uso no processo de personalização da aprendizagem exige mediação crítica, intencionalidade didática e coerência com os objetivos formativos. Entre os nativos digitais, o simples uso de dispositivos não representa novidade — o diferencial está na forma como a escola organiza os itinerários de aprendizagem com essas ferramentas. Alves (2007, p. 151) afirma que “a tecnologia pode ampliar o espaço de aprendizagem, mas não substitui o projeto formativo que lhe dá sentido”. É esse projeto que define se a personalização serve ao sujeito ou apenas ao desempenho.

Na prática, isso significa que a escolha dos recursos digitais deve responder às necessidades dos estudantes, e não às pressões do mercado educacional. Plataformas de leitura, jogos educativos, ambientes virtuais de aprendizagem, podcasts e vídeos curtos podem ser incorporados aos roteiros de estudo desde que estejam articulados aos objetivos pedagógicos, aos estilos de aprendizagem e às fases do processo cognitivo. Paula (2023) sugere que o uso criativo dos recursos digitais favorece a personalização ao permitir que o estudante reorganize o tempo, escolha a linguagem e exerça maior protagonismo na construção do saber. Contudo, ela alerta que essas escolhas exigem curadoria docente e acompanhamento contínuo, para não se transformarem em dispersão ou consumo passivo.

A personalização mediada por tecnologias também impõe novos desafios para a avaliação. Se os percursos são múltiplos e os ritmos variados, os instrumentos de aferição do aprendizado precisam acompanhar essa diversidade. Pereira et al. (2023) argumentam que práticas como portfólios digitais, autoavaliação, trilhas formativas com feedbacks constantes e tarefas abertas têm maior potencial para valorizar a progressão individual sem perder de vista os critérios formativos coletivos. Avaliar, nesse contexto, é oferecer devolutiva qualificada, e

não apenas pontuar acertos e erros. É tornar visível o processo, reconhecer o esforço e orientar os próximos passos.

Ao organizar itinerários formativos com o apoio das tecnologias, o professor precisa considerar as condições reais dos estudantes — acesso, letramento digital, contexto familiar, interesse e autonomia. Bertolazzi et al. (2023) reforçam que uma personalização que ignore as desigualdades tende a ampliar distâncias, reforçar exclusões e criar dependências. A tecnologia, nesse sentido, deve ser vetor de inclusão, e não instrumento de segregação. Isso exige olhar atento para as trajetórias, escuta constante e revisão coletiva das escolhas pedagógicas.

O digital, quando integrado de forma crítica, amplia os horizontes do ensinar e do aprender. Ele conecta a escola ao mundo, traz para o currículo experiências reais e estimula práticas colaborativas e autorais. Mas é a intencionalidade pedagógica que transforma a ferramenta em linguagem, o acesso em percurso, a informação em formação. Os itinerários formativos personalizados não nascem da fragmentação dos conteúdos, mas da organização de experiências que fazem sentido para quem aprende e para quem ensina.

### 2.3 Escuta, vínculo e coautoria na educação personalizada

O engajamento dos nativos digitais só se sustenta quando há escuta real do que o estudante vive, pensa e sente. Na ausência dessa escuta, qualquer tentativa de personalização se converte em forma disfarçada de controle. A escuta pedagógica é o ponto de partida para reconhecer a singularidade do sujeito, identificar seus modos de aprender e construir vínculos que sustentem a aprendizagem como processo relacional e afetivo. Como afirmam Silva et al. (2023), a escuta não é tolerância nem espera: é presença ativa que reconhece o outro como legítimo interlocutor no processo educativo. Ela é, portanto, condição para qualquer ação formativa verdadeiramente personalizada.

Escutar implica, também, reconfigurar a posição do professor. O docente deixa de ocupar o lugar de quem determina os caminhos e passa a ser aquele que constrói itinerários junto com o estudante, com base em perguntas, indícios e respostas parciais. Oliveira (2025) destaca que a coautoria é uma das dimensões mais potentes da educação personalizada, pois permite ao aluno perceber que sua participação tem efeito real no planejamento, na produção e na avaliação das experiências escolares. Esse envolvimento mobiliza o desejo, ativa a curiosidade e fortalece o sentimento de pertencimento.

A personalização, quando orientada por vínculos sólidos, rompe com a lógica meritocrática do desempenho isolado e afirma a aprendizagem como construção coletiva e situada. Paula (2023) defende que práticas como rodas de conversa, contratos de aprendizagem, registros reflexivos e tutoria entre pares são formas concretas de valorizar a coautoria e a escuta, criando espaços onde os estudantes se sentem implicados em seus percursos. Essas práticas não apenas promovem o engajamento, mas ampliam o sentido da escolarização como experiência de cuidado mútuo.

A escola que escuta e reconhece seus estudantes cria as condições para que a aprendizagem deixe de ser tarefa e passe a ser processo compartilhado. Isso exige rever a organização do tempo escolar, flexibilizar as sequências didáticas e abrir margem para a imprevistos, perguntas e bifurcações. Bertolazzi et al. (2023) observam que o vínculo pedagógico, longe de ser um dado natural, é construído a partir da escuta sensível, da coerência entre discurso e prática e da disposição para aprender com os próprios estudantes. Esse vínculo sustenta a confiança necessária para que o erro seja visto como etapa e o acerto como construção.

A personalização mediada por escuta e coautoria não é sinônimo de individualismo. Ela aposta na singularidade como ponto de entrada para o comum, no reconhecimento das diferenças como caminho para a convivência e na valorização da autoria como prática ética. 1955 Quando a escola se compromete com esse horizonte, ela se aproxima dos sujeitos que deseja formar e torna-se, de fato, espaço de transformação.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A personalização da aprendizagem no contexto digital não representa um modismo pedagógico, mas uma necessidade formativa diante das transformações culturais, cognitivas e comunicacionais que atravessam a experiência dos nativos digitais. Os dados analisados nesta pesquisa evidenciam que o engajamento dos estudantes conectados não pode ser alcançado por meio da simples introdução de tecnologias em sala de aula, mas pela reorganização profunda das práticas docentes, dos currículos e das relações pedagógicas. A escuta, a autoria e o reconhecimento dos ritmos singulares de aprendizagem se mostram condições imprescindíveis para que a personalização se efetive como projeto ético, político e pedagógico.

Ao integrar tecnologias com intencionalidade crítica, respeitar as trajetórias dos estudantes e cultivar vínculos genuínos, a escola amplia sua capacidade de formar sujeitos capazes de participar, questionar e transformar a realidade em que vivem. A personalização,

entendida como prática de reconhecimento, revela-se uma alternativa potente não apenas para o engajamento escolar, mas para a construção de uma educação mais justa, sensível e situada no tempo presente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, I. D. (2021). *Metodologia do trabalho científico*. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Secretaria de Programas de Educação Aberta e Digital (SPREAD). Disponível em: <https://www.ufpe.br>

ALVES, L. (2007). Geração digital native, cursos on-line e planejamento: um mosaico de ideias. In *Desenvolvimento Sustentável e Tecnologias da Informação e Comunicação* (v. 1, p. 145–160). Salvador: EDUFBA. Disponível em: <https://www.comunidadesvirtuais.pro.br>

BERTOLAZZI, J. C., Silva, M. V. M. da, Oliveira, R. M. de, Narciso, R., & Crimon, R. M. (2023). A ciberconvivência dos screenagers. *Revista Ilustração*, 4(2), 53–59. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v4i2.154>

CASTRO Santander, A. (2012). A ciberconvivência dos “screenagers”. *Meta: Avaliação*, 4(12), 314–322. Disponível em: <https://revistas.cederj.edu.br/index.php/meta/article/view/325/323>

OLIVEIRA, A. S. (2025). Geração screenagers e educação. In *Pesquisas Contemporâneas na Educação Moderna - Volume 8* (pp. 98–104). MultiAtual. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/5529856.1-9>

1956

PAULA, V. S. de (2023). Os screenagers e o uso das tecnologias na educação. *Even3*. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/7283023>

PAULA, V. S. de (2024). Os screenagers e o uso das tecnologias na educação. In *Educação em Ação: Pesquisas, Inovações e Práticas* (pp. 366–374). Editora Inovar. Disponível em: [https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-236-2\\_022](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-236-2_022)

PEREIRA, F. A., Ribeiro, H. M., Medeiros, J. M., Almeida, M. R. F., & Souza, R. R. (2023). Screenagers e educação. *Revista Ilustração*, 4(6), 61–68. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v4i6.219>

SIENA, O., Braga, A. A., Oliveira, C. M. de, & Carvalho, E. M. de. (2024). *Metodologia da pesquisa científica e elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos*. Editora Poisson. Disponível em: <https://www.poisson.com.br>

SILVA, L. I. da, Carvalho, F. M. da S., & Siva, F. C. da (2023). Ciberconvivência screenagers. *Revista Amor Mundi*, 4(3), 73–81. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i3.208>