

Fabiana Pereira de Aguiar Ricardo
Sinvaldo de Souza Gino
Ketylen Karyne Santos Almeida
Flávio Italo Franceschi de Oliveira
Joyce Nascimento Felipe

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

3ª Edição



SÃO PAULO | 2025



**Fabiana Pereira de Aguiar Ricardo
Sinvaldo de Souza Gino
Ketylen Karyne Santos Almeida
Flávio Italo Franceschi de Oliveira
Joyce Nascimento Felipe**

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

3ª Edição



SÃO PAULO | 2025



3.^a edição

Fabiana Pereira de Aguiar Ricardo
Sinvaldo de Souza Gino
Ketylen Karyne Santos Almeida
Flávio Italo Franceschi de Oliveira
Joyce Nascimento Felipe

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

ISBN 978-65-6054-222-8



Fabiana Pereira de Aguiar Ricardo
Sinvaldo de Souza Gino
Ketylen Karyne Santos Almeida
Flávio Italo Franceschi de Oliveira
Joyce Nascimento Felipe

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

3.^a edição

SÃO PAULO
EDITORA ARCHÉ
2025

Copyright © dos autores e das autoras.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença *Creative Commons Internacional* (CC BY- NC 4.0).



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P474

Pesquisas contemporâneas em educação [livro eletrônico] /
organização de Fabiana Pereira de Aguiar Ricardo... [et al.] –
3. ed. – São Paulo, SP: Editora Archê, 2025.
109 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Digital Editions

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6054-222-8

1. Educação contemporânea. 2. Tecnologia educacional. 3.
Aprendizagem ativa. 4. Ensino superior. I. Ricardo, Fabiana Pereira
de Aguiar. II. Gino, Sinvaldo de Souza. III. Almeida, Ketylen Karyne
Santos. IV. Oliveira, Flávio Italo Franceschi de. V. Felipe, Joyce
Nascimento.

CDD 370.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Revista REASE cancelada pela Editora Archê.
São Paulo- SP

Telefone: +55 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

3ª Edição- *Copyright* © 2025 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 — Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 — São Paulo — SP.

Tel.: 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br/rease>

contato@periodicorease.pro.br

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos

Ilustrações: Ana Cláudia Néri Bastos, Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

EQUIPE DE EDITORES

EDITORA- CHEFE

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL

Doutoranda Silvana Maria Aparecida Viana Santos- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS

Doutorando Alberto da Silva Franqueira-Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Me. Ubiranilze Cunha Santos- Corporación Universitaria de Humanidades Y Ciencias Sociales de Chile

Doutorando Allysson Barbosa Fernandes- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Doutor. Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kinhama- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Fajardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albardonedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bittencourt – MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Editora Arché declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art.º 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *ecommerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea reúne um conjunto de artigos que, embora distintos em seus objetos de estudo, dialogam entre si ao abordar temáticas centrais para a compreensão, inovação e aprimoramento das práticas educacionais contemporâneas. Cada texto oferece reflexões fundamentadas, resultados de pesquisas e proposições que, em conjunto, ampliam a visão sobre os desafios e potencialidades do processo de ensino e aprendizagem em diferentes contextos e modalidades.

O volume inicia-se com “Ambientes de Aprendizagem para E-Learning”, que discute a estrutura, os elementos essenciais e as estratégias pedagógicas que tornam os ambientes virtuais espaços eficazes, interativos e centrados no protagonismo do estudante. Na sequência, “Avaliação e Planejamento Participativo: A Importância da Análise SWOT no Fortalecimento da Comunidade Escolar” apresenta a integração entre avaliação diagnóstica e planejamento colaborativo como eixo de fortalecimento da gestão democrática e da corresponsabilidade na escola.

O terceiro artigo, “Cultura Maker na Educação: Fundamentos e Desafios da Prática Educativa”, explora as bases teóricas e práticas dessa abordagem, evidenciando seu potencial de promover aprendizagem ativa, criativa e colaborativa, bem como os desafios de sua implementação. Já “Neurociência e Tecnologia Educacional: Interfaces, Desafios e Potencialidades para a Aprendizagem no Século XXI” analisa como os avanços neurocientíficos e as ferramentas digitais, quando integrados de forma crítica e responsável, podem personalizar e potencializar experiências educativas.

A obra também contempla “A Aprendizagem Autodirigida e os

Cursos Livres On-line: Características, Vantagens e Desvantagens”, que investiga o papel da autonomia e da automotivação na formação de aprendizes independentes, especialmente em contextos de cursos sem tutoria. Por fim, “Motivação e Permanência na EJA: Uma Análise à Luz da Prática Pedagógica” traz à tona o papel da afetividade, da escuta qualificada e das condições estruturais na permanência de jovens e adultos na escola.

Este conjunto de pesquisas tem como objetivo oferecer um panorama diversificado e articulado de questões emergentes na educação. As análises e proposições aqui apresentadas estimulam o diálogo, a reflexão crítica e a busca por soluções criativas e inclusivas, reafirmando que a educação do século XXI demanda inovação, sensibilidade e compromisso com a transformação social.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 0113

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM PARA *E-LEARNING*

Neuberth Siqueira Nacif



10.51891/978-65-6054-222-8-01

CAPÍTULO 0224

AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE *SWOT* NO FORTALECIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Joanã Joaquim da Silva Gonçalves



10.51891/978-65-6054-222-8-02

CAPÍTULO 0338

CULTURA MAKER NA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Neuberth Siqueira Nacif



10.51891/978-65-6054-222-8-03

CAPÍTULO 0449

NEUROCIÊNCIA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL: INTERFACES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA A APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI

Deividi Ricardo Lando



10.51891/978-65-6054-222-8-04

CAPÍTULO 0564

A APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA E OS CURSOS LIVRES *ON-LINE*: CARACTERÍSTICAS, VANTAGENS E DESVANTAGENS

Paula Stephanie Sodré Menezes



10.51891/978-65-6054-222-8-05

CAPÍTULO 0675

MOTIVAÇÃO E PERMANÊNCIA NA EJA: UMA ANÁLISE À LUZ DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neyla Aparecida da Cruz

Manoel Pessoa da Silva

Joéliton Benvinda de Lima

Sonia Regina Ribeiro Moreno

Laisa Leocádio Silva



10.51891/978-65-6054-222-8-06

ÍNDICE REMISSIVO104

CAPÍTULO 01

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM PARA *E-LEARNING*

Neuberth Siqueira Nacif

AMBIENTES DE APRENDIZAGEM PARA *E-LEARNING*

Neuberth Siqueira Nacif¹

RESUMO

O capítulo aborda os ambientes de aprendizagem voltados para o *e-learning*, destacando sua importância no processo educacional contemporâneo, mediado pelas tecnologias digitais. O objetivo central do estudo é analisar como esses ambientes são estruturados e quais elementos são fundamentais para promover uma aprendizagem eficaz, autônoma e interativa no contexto virtual. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, baseada na revisão de autores relevantes na área da educação e tecnologia, com foco em teorias de aprendizagem e no uso de ambientes virtuais como suporte ao ensino. O conteúdo investigado apresenta os principais componentes que compõem um ambiente de *e-learning* eficaz, como a mediação pedagógica, os recursos tecnológicos, a usabilidade das plataformas, a comunicação síncrona e assíncrona, além do papel ativo do aluno na construção do conhecimento. Também se discutem estratégias de ensino que favorecem a motivação, a personalização da aprendizagem e a interação entre os participantes. Ainda podemos destacar a relevância do design instrucional e da avaliação formativa para garantir a qualidade do processo educativo. A conclusão aponta que os ambientes de aprendizagem para *e-learning* devem ir além da simples disponibilização de conteúdos, exigindo planejamento pedagógico adequado, integração tecnológica eficiente e foco nas necessidades do aluno para alcançar melhores resultados educacionais.

Palavras-chave: *E-learning*. Tecnologias Digitais. Metodologia. Educação. Plataformas.

¹MUST University, Estados Unidos.

ABSTRACT

The chapter addresses learning environments designed for e-learning, highlighting their importance in the contemporary educational process, which is mediated by digital technologies. The main objective of the study is to analyze how these environments are structured and which elements are essential to promote effective, autonomous, and interactive learning in the virtual context. The methodology adopted was a bibliographic review, based on the analysis of relevant authors in the fields of education and technology, with a focus on learning theories and the use of virtual environments as support for teaching. The content examined presents the main components of an effective e-learning environment, such as pedagogical mediation, technological resources, platform usability, synchronous and asynchronous communication, as well as the active role of the student in the construction of knowledge. The study also discusses teaching strategies that enhance motivation, personalized learning, and interaction among participants. Furthermore, the relevance of instructional design and formative assessment is emphasized as a way to ensure the quality of the educational process. The conclusion indicates that e-learning environments must go beyond simply providing content, requiring appropriate pedagogical planning, efficient technological integration, and a focus on student needs to achieve better educational outcomes.

Keywords: E-learning. Digital Technologies. Methodology. Education. Platforms.

1 INTRODUÇÃO

A evolução das tecnologias digitais transformou significativamente os modos de ensinar e aprender, impulsionando o desenvolvimento de novos formatos educacionais, entre eles o *e-learning*. Esse modelo de ensino, caracterizado pelo uso de plataformas digitais e pela mediação pedagógica a distância, tem ganhado destaque no cenário educacional por oferecer flexibilidade, acessibilidade e possibilidades de personalização da aprendizagem. Em um contexto onde o acesso à informação é vasto e a

conectividade é constante, torna-se essencial repensar os ambientes de aprendizagem e adaptá-los às novas demandas pedagógicas e tecnológicas. Dessa forma, os ambientes de aprendizagem para *e-learning* emergem como espaços interativos e dinâmicos, capazes de integrar recursos digitais, metodologias ativas e estratégias que favoreçam o protagonismo do estudante no processo educativo.

O presente estudo tem como objetivo analisar os principais aspectos que constituem os ambientes de aprendizagem voltados ao *e-learning*, destacando suas potencialidades, desafios e implicações para a prática pedagógica. A investigação busca compreender como esses ambientes podem ser planejados para promover aprendizagens significativas, considerando fatores como mediação docente, design instrucional, usabilidade das plataformas, tipos de interação e recursos tecnológicos utilizados. Entre as linhas de pensamento mais relevantes, destaca-se a concepção construtivista da aprendizagem, que enfatiza a participação ativa do aluno, bem como abordagens contemporâneas como a aprendizagem colaborativa e o ensino adaptativo. Contudo, o tema também apresenta controvérsias, especialmente no que diz respeito à efetividade da aprendizagem online, à desigualdade no acesso à tecnologia e à necessidade de formação continuada dos professores para atuarem com competência nesse novo cenário.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com base em autores clássicos e contemporâneos das áreas da educação e das tecnologias aplicadas ao ensino. A seleção do material considerou livros, artigos científicos e documentos acadêmicos relevantes para a

fundamentação teórica do estudo. O levantamento bibliográfico permitiu a identificação de diferentes perspectivas sobre o tema, possibilitando uma análise crítica dos elementos que compõem os ambientes de aprendizagem digitais.

A estrutura do artigo está organizada em seções que abordam, inicialmente, os conceitos fundamentais de *e-learning* e ambientes de aprendizagem, seguidos pela discussão dos principais componentes e estratégias pedagógicas aplicadas nesses espaços. Na sequência, são apresentados os desafios enfrentados por educadores e instituições no processo de implementação do ensino online. Por fim, o artigo traz uma conclusão com reflexões sobre as contribuições e limitações dos ambientes virtuais de aprendizagem, destacando a importância de seu uso consciente e planejado no contexto educacional atual.

2 CONCEITUANDO AMBIENTES DE APRENDIZAGEM PARA *E-LEARNING*

Os ambientes de aprendizagem para *e-learning* são definidos como espaços virtuais estruturados para promover a construção do conhecimento por meio da interação entre estudantes, conteúdos e mediadores pedagógicos, com o apoio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Tais ambientes não se limitam ao uso da tecnologia em si, mas exigem planejamento pedagógico, intencionalidade e adequação às necessidades dos alunos.

Lévy (2010) argumenta que o ciberespaço educacional deve ser compreendido como um ambiente no qual a interação, a colaboração e o compartilhamento do saber ocupam uma posição central. Assim, o

ambiente virtual de aprendizagem (AVA) deixa de ser apenas um repositório de conteúdos e passa a configurar-se como um ecossistema educativo que favorece a mediação docente, a autonomia dos estudantes e a aprendizagem significativa.

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2013), a eficácia dos ambientes virtuais de aprendizagem está atrelada à possibilidade de promover interação contínua, fornecer feedback formativo e propor atividades que estimulem a reflexão e o pensamento crítico. Os autores também enfatizam que a tecnologia só adquire significado educacional quando está inserida em um projeto pedagógico coerente.

Kenski (2012) ressalta que os ambientes de aprendizagem voltados para o *e-learning* devem ser concebidos como espaços de construção ativa do conhecimento. Para a autora, o aluno deve deixar de ser apenas um receptor de informações e assumir o papel de autor e coautor de sua própria aprendizagem. Essa mudança demanda um design instrucional alinhado a metodologias ativas e centradas no estudante.

Por fim, Moore (1993) introduz o conceito de distância transacional, que diz respeito ao espaço psicológico e comunicacional existente entre professores e alunos em contextos online. O autor defende que essa distância só pode ser superada por meio de estratégias que favoreçam o diálogo, proporcionem uma estrutura clara e promovam a autonomia dos aprendizes.

3 VANTAGENS

Uma das maiores vantagens do *e-learning* é a possibilidade de

acesso aos conteúdos e atividades em qualquer horário e lugar, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada estudante. Isso torna o processo mais acessível e adaptável a diferentes perfis de alunos. Kenski (2012) observa que o *e-learning* contribui para essa flexibilidade ao romper com a rigidez do tempo e do espaço, permitindo que os estudantes organizem seu próprio percurso de aprendizagem.

Além disso, os ambientes virtuais incentivam a autonomia do aluno, ao exigir dele mais responsabilidade sobre seu processo formativo. Moore (1993) argumenta que a educação online promove essa autonomia, uma vez que os estudantes precisam gerenciar seu tempo, escolher estratégias de estudo adequadas e buscar soluções de forma independente.

Os AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) permitem a integração de diferentes mídias – como vídeos, fóruns, podcasts, jogos e simuladores –, o que enriquece a experiência pedagógica e atende a diversos estilos de aprendizagem. Moran, Masetto e Behrens (2013) destacam que o ambiente virtual possibilita múltiplas formas de representação do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem mais rica e personalizada.

Mesmo que o ensino ocorra a distância, os ambientes de *e-learning* podem promover interações significativas entre estudantes e professores por meio de fóruns, chats e atividades colaborativas. Lévy (2010) ressalta que a mediação tecnológica viabiliza interações tanto síncronas quanto assíncronas, que contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção colaborativa do saber.

As plataformas digitais também permitem o monitoramento do

progresso dos alunos, oferecendo dados que podem ser utilizados em intervenções pedagógicas mais precisas. Pretto e Macedo (2011) apontam que a tecnologia no *e-learning* possibilita o registro detalhado das ações dos estudantes, o que favorece um acompanhamento formativo mais eficaz e personalizado.

4 DESVANTAGENS

Apesar das possibilidades de comunicação online, a ausência do contato físico pode provocar sentimentos de solidão e desmotivação entre os estudantes. Moran, Masetto e Behrens (2013) explicam que a falta de interação presencial pode afetar negativamente os aspectos socioemocionais da aprendizagem, prejudicando o desenvolvimento da empatia, da afetividade e do senso de pertencimento.

Moore (1993) ressalta que, para ter sucesso no ambiente online, o estudante precisa desenvolver habilidades de autorregulação, que muitas vezes não são contempladas nos modelos tradicionais de ensino. Como nem todos estão preparados para lidar com o nível de autogestão exigido pelo *e-learning*, é comum que surjam dificuldades para manter o foco, organizar o tempo e concluir as atividades propostas.

Outro fator preocupante é a exclusão digital, que ainda representa um grande obstáculo à democratização do *e-learning*, especialmente em contextos marcados por infraestrutura precária. Kenski (2012) argumenta que o acesso desigual às tecnologias digitais tende a aprofundar as desigualdades educacionais já existentes, limitando o alcance e a efetividade dessas modalidades.

A atuação do professor em ambientes virtuais também demanda competências específicas em áreas como tecnologia, comunicação e didática. Lévy (2010) observa que, sem uma formação adequada, a qualidade da aprendizagem pode ser comprometida, pois o docente no *e-learning* deve ir além da simples transmissão de conteúdo, assumindo o papel de facilitador da construção do conhecimento.

Além disso, falhas técnicas como problemas de conexão, dificuldades de acesso, incompatibilidades de sistemas e erros nas plataformas podem comprometer a continuidade e a eficácia do processo educativo. Pretto e Macedo (2011) destacam que a infraestrutura tecnológica ainda constitui um desafio significativo para que o *e-learning* se consolide como uma alternativa de ensino estável e viável.

5 DESAFIOS

Um dos principais desafios do *e-learning* é a capacitação dos professores para atuarem de forma eficaz no ambiente virtual. Muitos ainda enfrentam dificuldades para adaptar suas práticas pedagógicas às exigências do ensino online. Kenski (2012) ressalta que o uso significativo das tecnologias na educação vai além do domínio técnico, exigindo, sobretudo, a reconstrução das práticas pedagógicas.

Manter os alunos motivados e engajados em ambientes digitais demanda estratégias interativas e dinâmicas. A ausência da presença física pode afetar negativamente a continuidade e o comprometimento com a aprendizagem. Moran, Masetto e Behrens (2013) observam que o ambiente virtual requer novas formas de motivação e construção do vínculo

educativo, pois a falta do contato presencial dificulta o acompanhamento contínuo e afetivo.

Nem todas as metodologias tradicionais mostram-se eficazes no contexto do *e-learning*. É necessário repensar os métodos de ensino e as formas de avaliação para adequá-los ao formato digital. Lévy (2010) argumenta que o planejamento pedagógico no ensino online deve se basear em metodologias ativas e flexíveis, capazes de estimular tanto a autonomia quanto a colaboração entre os estudantes.

As barreiras técnicas, cognitivas e físicas também podem dificultar o acesso de determinados grupos ao ensino online. Pretto e Macedo (2011) destacam que adaptar os ambientes virtuais para garantir acessibilidade é não apenas uma exigência legal, mas também uma responsabilidade ética. Isso implica considerar a acessibilidade desde o design instrucional, assegurando que todos os estudantes tenham condições de aproveitar os recursos educacionais oferecidos.

Avaliar de maneira justa, formativa e contínua no *e-learning* representa outro grande desafio, especialmente no que se refere à autenticidade das respostas e à personalização do acompanhamento pedagógico. Moore (1993) defende que a avaliação no ensino online deve ir além da simples mensuração de resultados, levando em conta o processo, o contexto e o desenvolvimento individual do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada, foi possível atingir o objetivo de compreender os ambientes de aprendizagem para *e-learning*,

reconhecendo suas potencialidades e limitações dentro do contexto educacional contemporâneo. O estudo evidenciou que, para além do uso de tecnologias, esses ambientes exigem planejamento pedagógico consistente, mediação qualificada e atenção às necessidades dos estudantes, favorecendo a aprendizagem ativa, colaborativa e significativa.

Conclui-se, portanto, que o sucesso do *e-learning* depende da integração entre recursos tecnológicos, metodologias adequadas e formação contínua dos educadores. Embora o modelo apresente desafios importantes, ele também oferece oportunidades valiosas para inovação no ensino. Recomenda-se, como continuidade ao estudo, aprofundar as investigações sobre práticas pedagógicas eficientes em ambientes virtuais, bem como explorar estratégias que minimizem os efeitos das desigualdades de acesso e ampliem a inclusão digital no processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Kenski, V. M. (2012). **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação** (2ª ed.). Papirus.

Lévy, P. (2010). **Cibercultura**. Editora 34.

Moran, J. M., Masetto, M. T., & Behrens, M. A. (2013). **Novas tecnologias e mediação pedagógica** (21ª ed.). Papirus.

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), **Theoretical principles of distance education** (pp. 22–38). Routledge.

Pretto, N. L., & Macedo, R. S. (2011). **Educação e virtualidade: Práticas e reflexões**. EDUFBA.

CAPÍTULO 02

AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE *SWOT* NO FORTALECIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Joanã Joaquim da Silva Gonçalves

AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE SWOT NO FORTALECIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Joanã Joaquim da Silva Gonçalves¹

RESUMO

A construção de uma educação comprometida com a qualidade e a equidade demanda processos avaliativos que transcendam a função meramente técnica e assumam uma perspectiva ética, dialógica e emancipadora. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar como a utilização da análise *SWOT*, enquanto ferramenta estratégica de diagnóstico situacional, pode potencializar o planejamento participativo e fortalecer o protagonismo da comunidade escolar nos processos decisórios. A pesquisa bibliográfica adota uma abordagem qualitativa, priorizando produções científicas que abordam a gestão escolar democrática, o planejamento colaborativo e as práticas avaliativas participativas. Parte-se do princípio de que a avaliação, articulada ao planejamento coletivo, deve ser compreendida como um instrumento de reflexão crítica e ação transformadora, capaz de engajar diferentes atores educacionais na construção de projetos pedagógicos mais coerentes com as realidades vivenciadas. A matriz *SWOT*, ao identificar e organizar as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças de um determinado contexto, contribui para a elaboração de planos de ação mais consistentes, realistas e contextualizados. Sua aplicação no ambiente escolar permite não apenas o mapeamento estratégico dos desafios e potencialidades institucionais, mas também o fortalecimento do sentimento de pertencimento e corresponsabilidade entre gestores, docentes, discentes e demais membros da comunidade. Assim, o estudo evidencia que a integração entre avaliação e planejamento, mediada por instrumentos como a *SWOT*, representa um caminho promissor para o aprimoramento da gestão educacional e a consolidação de uma cultura escolar mais democrática, participativa e voltada à melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem.

¹Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Paraguai.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Planejamento Participativo. Análise *SWOT*. Gestão Democrática. Comunidade Escolar.

ABSTRACT

The construction of an education committed to quality and equity demands evaluation processes that transcend the merely technical function and assume an ethical, dialogical and emancipatory perspective. In this context, this study aims to analyze how the use of SWOT analysis, as a strategic tool for situational diagnosis, can enhance participatory planning and strengthen the role of the school community in decision-making processes. The bibliographic research adopts a qualitative approach, prioritizing scientific productions that address democratic school management, collaborative planning and participatory evaluation practices. It is based on the principle that evaluation, articulated with collective planning, should be understood as an instrument of critical reflection and transformative action, capable of engaging different educational actors in the construction of pedagogical projects that are more coherent with the realities experienced. The SWOT matrix, by identifying and organizing the strengths, weaknesses, opportunities and threats of a given context, contributes to the elaboration of more consistent, realistic and contextualized action plans. Its application in the school environment allows not only the strategic mapping of institutional challenges and potential, but also the strengthening of the sense of belonging and co-responsibility among managers, teachers, students and other members of the community. Thus, the study shows that the integration between assessment and planning, mediated by instruments such as SWOT, represents a promising path for the improvement of educational management and the consolidation of a more democratic, participatory school culture focused on the continuous improvement of teaching and learning processes.

Keywords: Educational Assessment. Participatory Planning. SWOT Analysis. Democratic Management. School Community.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação educacional, tradicionalmente associada à mensuração

de desempenhos individuais, tem sido ressignificada nas últimas décadas como um processo dinâmico e reflexivo que integra diferentes dimensões da prática pedagógica. No contexto das transformações sociais e das exigências por uma educação mais inclusiva, democrática e eficiente, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma para se tornar um meio de escuta, análise e intervenção nas realidades escolares. Essa concepção ampliada permite que o ato de avaliar ultrapasse o diagnóstico e se configure como um componente estratégico da gestão escolar, com forte potencial para orientar o planejamento participativo e fomentar a corresponsabilidade entre os sujeitos do processo educativo.

Paralelamente, o planejamento escolar ganha relevo como instrumento articulador das ações pedagógicas, administrativas e comunitárias. Quando fundamentado em princípios democráticos, o planejamento deixa de ser uma atribuição exclusiva da gestão para se tornar um processo coletivo, no qual a comunidade escolar composta por gestores, docentes, discentes, famílias e demais atores participa ativamente da definição de metas, estratégias e prioridades. Nesse contexto, o planejamento participativo se constitui como um eixo estruturante da gestão educacional, pois promove o diálogo entre as diferentes vozes da escola e favorece a construção de soluções contextualizadas e sustentáveis para os desafios enfrentados cotidianamente.

Inserida nessa perspectiva, a análise *SWOT* (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*) desponta como uma ferramenta metodológica relevante para o diagnóstico estratégico das instituições escolares. Ao permitir a identificação e sistematização de forças,

fragilidades, oportunidades e ameaças presentes no ambiente interno e externo da escola, a *SWOT* amplia a compreensão da realidade educacional e subsidia a formulação de planos de ação mais coerentes e eficazes. Sua aplicação no âmbito da gestão escolar fortalece o caráter reflexivo e participativo do planejamento, possibilitando que decisões sejam tomadas com base em dados concretos e a partir da escuta ativa dos sujeitos implicados nos processos pedagógicos.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo como a utilização da *SWOT*, enquanto ferramenta estratégica de diagnóstico situacional, pode potencializar o planejamento participativo e fortalecer o protagonismo da comunidade escolar nos processos decisórios. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, visando compreender, fundamentada em referenciais teóricos consolidados como a integração desses elementos pode favorecer uma gestão mais democrática, transparente e centrada no desenvolvimento institucional. A partir dessa perspectiva, a *SWOT* é concebida não apenas como um instrumento técnico, mas como uma mediação estratégica capaz de impulsionar o protagonismo coletivo e a melhoria contínua da qualidade educacional.

Assim, a pesquisa busca evidenciar que a efetividade das práticas avaliativas e dos processos de planejamento na escola pública depende, fundamentalmente, do reconhecimento da comunidade escolar como sujeito ativo e corresponsável pela construção de caminhos pedagógicos mais humanizados, críticos e transformadores. Ao integrar a *SWOT* como ferramenta de escuta e análise coletiva, amplia-se o potencial de inovação e de fortalecimento institucional, uma vez que se estimula a participação

informada, o diagnóstico compartilhado e a construção colaborativa de metas realistas e viáveis para o cotidiano escolar.

2 A ANÁLISE *SWOT* COMO EIXO INTEGRADOR ENTRE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR

A avaliação educacional, em sua concepção ampliada, representa mais do que um instrumento de mensuração de resultados. Trata-se de um processo reflexivo, contínuo e dinâmico, capaz de iluminar as práticas pedagógicas, os processos de gestão e as interações institucionais. Ao invés de restringir-se à função classificatória e punitiva, como historicamente foi concebida, a avaliação ganha contornos mais humanizados e dialógicos, assumindo-se como instrumento de mediação entre a prática educativa e os sujeitos que dela participam. Nessa perspectiva, avaliar é compreender os sentidos que perpassam o cotidiano escolar e mobilizar estratégias que possibilitem a melhoria qualitativa da experiência formativa (Luckesi, 2011; Vasconcellos, 2000).

Nesse movimento de ressignificação, o planejamento educacional deixa de ser um exercício exclusivamente técnico ou burocrático para tornar-se um processo orgânico e intencional, alinhado às demandas concretas da realidade escolar. Quando concebido sob uma lógica participativa, o planejamento assume caráter dialógico, construído coletivamente e orientado por metas comuns, sendo um potente dispositivo de articulação entre diagnóstico, ação e transformação. Lück (2009) argumenta que é preciso envolver os diferentes sujeitos da escola na construção de seus rumos, o planejamento adquire potência educativa e legitimidade social, favorecendo uma gestão centrada no coletivo.

Com base nessa compreensão, a gestão democrática, nesse contexto, funciona como fundamento e horizonte. Ela representa uma ruptura com a centralização decisória e uma valorização da escuta, do diálogo, da negociação e da corresponsabilidade entre os diferentes atores institucionais. Segundo Paro (2007), a gestão democrática só se efetiva quando há envolvimento real da comunidade escolar na definição dos objetivos e das estratégias de ação da escola. Essa perspectiva exige que os processos de avaliação e planejamento sejam não apenas transparentes, mas também horizontalizados, fomentando práticas de cogestão e deliberando sobre os rumos da instituição de forma conjunta.

É nesse entrecruzamento entre avaliação educacional, planejamento participativo e gestão democrática que a *SWOT* apresenta como ferramenta estratégica e metodologicamente promissora. Sua origem, embora situada no campo da administração, revela-se compatível com os desafios da gestão educacional, especialmente quando adaptada a contextos escolares que buscam promover um diagnóstico aprofundado e coletivo de sua realidade institucional. Oliveira (2010) destaca que a *SWOT* ao organizar de forma integrada as forças (*Strengths*), fraquezas (*Weaknesses*), oportunidades (*Opportunities*) e ameaças (*Threats*) contribui significativamente para a construção de um planejamento mais realista, contextualizado e estratégico.

Em consonância com essas premissas, a utilização da *SWOT* no ambiente educacional permite a sistematização de elementos internos e externos que influenciam diretamente a qualidade dos processos pedagógicos e organizacionais. A identificação das forças internas, por

exemplo, possibilita reconhecer recursos, competências e práticas exitosas que podem ser potencializadas. As fragilidades, por sua vez, oferecem subsídios para intervenções específicas e urgentes. Já as oportunidades apontam para as possibilidades de expansão e inovação, enquanto as ameaças demandam atenção crítica frente aos fatores externos que podem comprometer a efetividade institucional (Mintzberg, Ahlstrand & Lampel, 2006; Chiavenato, 2014).

Observa-se, ao ser implementada com intencionalidade pedagógica e participação efetiva da comunidade escolar, a *SWOT* transforma-se em uma estratégia formativa. Ela amplia o repertório de leitura crítica sobre a escola e favorece a emergência de ações pautadas em dados, percepções e vivências compartilhadas. Freitas (2012) enfatiza que a construção coletiva de diagnósticos fortalece a corresponsabilidade, pois quando os sujeitos são chamados a refletir sobre o contexto no qual estão inseridos, tendem a se comprometer mais profundamente com os processos de mudança e aprimoramento.

Essa abordagem participativa exige o desenvolvimento de metodologias dialógicas e colaborativas para a coleta e análise das informações. Encontros formativos, rodas de conversa, oficinas temáticas e questionários abertos podem ser utilizados como instrumentos para captar as percepções dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Essa escuta ativa não apenas qualifica o diagnóstico, como também reforça o sentimento de pertencimento e o reconhecimento da escola como espaço coletivo de decisão e construção social (Alves & Pinto, 2011; Gadotti, 2000).

Além de subsidiar o diagnóstico situacional, a *SWOT* favorece a elaboração de planos de ação mais coerentes com as demandas e potências da escola. Ao integrar os resultados da avaliação ao planejamento estratégico, estabelece-se uma ponte concreta entre análise e intervenção. Veiga (2008) destaca que o planejamento só cumpre sua função pedagógica quando se vincula a processos avaliativos contínuos e participativos, o que amplia a possibilidade de intervenção crítica e inovadora no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a articulação entre avaliação diagnóstica e planejamento participativo, mediada pela *SWOT*, promove um salto qualitativo na gestão educacional. Ao superar a fragmentação entre conhecer, planejar e agir, constrói-se uma lógica de trabalho institucional fundamentada em processos reflexivos e compartilhados. A avaliação deixa de ser um instrumento de vigilância e controle para se configurar como um ato de conhecimento da realidade escolar, e o planejamento torna-se um espaço de materialização das decisões coletivas orientadas à transformação (Sordi & Ludke, 2009).

Outro desdobramento importante é a consolidação de uma cultura organizacional que valoriza a aprendizagem institucional e a melhoria contínua. A análise SWOT, ao ser institucionalizada como prática recorrente, contribui para que a escola desenvolva um olhar investigativo sobre si mesma, promovendo ciclos regulares de autoavaliação e revisão estratégica. Essa prática estimula a escola a não apenas responder às demandas externas, mas a antecipar-se a elas, ampliando sua capacidade de inovação e sustentabilidade institucional (Hargreaves & Fullan, 2000).

Ademais, a análise SWOT contribui para o fortalecimento da autonomia institucional. Ao reconhecer suas próprias potencialidades e limites, a escola amplia sua capacidade de tomar decisões fundamentadas e de resistir à imposição de modelos prontos, muitas vezes descolados de sua realidade. Essa autonomia se traduz na possibilidade de elaborar projetos pedagógicos singulares, enraizados no território, sensíveis à diversidade e voltados à formação integral dos sujeitos. Como argumenta Arroyo (2012), a escola precisa ser compreendida como espaço histórico, social e cultural, e não como mera replicadora de políticas educacionais centralizadas.

Considerando todos esses aspectos, a vinculação entre *SWOT* e gestão democrática também favorece a ampliação da transparência e da *accountability* institucional. Ao produzir dados e diagnósticos construídos de forma participativa, a escola aprimora sua comunicação com os órgãos gestores, parceiros e a própria comunidade. Ganha força, assim, uma gestão mais responsável, que presta contas não apenas de seus resultados, mas também de seus processos e fundamentos. Essa postura fortalece o vínculo de confiança entre escola e sociedade e contribui para a consolidação de políticas públicas mais efetivas e contextualizadas (Dourado, 2011).

Em síntese, a análise SWOT representa uma mediação potente entre avaliação educacional e planejamento participativo, sobretudo quando inserida em práticas de gestão democrática. Ao permitir uma leitura crítica da realidade escolar e ao envolver a comunidade na construção de soluções, esse instrumento contribui para a construção de

uma escola mais reflexiva, autônoma e corresponsável. A valorização da escuta, da análise coletiva e do compromisso com o bem comum são pilares que sustentam essa proposta (Furlanetto & Machado, 2020).

A adoção da *SWOT* à prática educativa não é apenas uma estratégia de gestão, mas uma escolha política e pedagógica em favor da participação, da criticidade e da transformação. Ao integrar avaliação e planejamento de forma dialógica e estratégica, fortalece-se a comunidade escolar em sua missão de garantir o direito à educação de qualidade, com justiça social e respeito à diversidade. Nesse cenário, a escola assume plenamente sua função social como espaço de formação cidadã, de desenvolvimento humano e de produção coletiva de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inter-relação entre avaliação educacional, planejamento participativo e análise *SWOT*, conforme discutido ao longo deste trabalho, evidencia a potência transformadora de práticas gestoras fundamentadas na escuta, na criticidade e na ação coletiva. Ao compreender a avaliação como processo formativo e diagnóstico contextualizado, rompe-se com modelos tradicionais de caráter meramente classificatório, e inaugura-se uma nova perspectiva de gestão escolar centrada na participação e na corresponsabilidade. A utilização da *SWOT*, nesse contexto, amplia as possibilidades de leitura crítica do ambiente escolar, oferecendo subsídios concretos para a construção de planos de ação mais coerentes, realistas e integrados às demandas locais. Trata-se de uma abordagem que valoriza a singularidade de cada comunidade escolar, promovendo maior

engajamento dos sujeitos e fortalecendo a cultura institucional voltada à melhoria contínua dos processos pedagógicos e organizacionais.

Consolidar práticas avaliativas que integrem o diagnóstico estratégico ao planejamento participativo requer, contudo, uma mudança de postura e cultura institucional. Exige-se das escolas e de seus gestores o compromisso com uma gestão democrática, sensível às vozes da comunidade e aberta à inovação. Ao institucionalizar a *SWOT* como instrumento de mediação entre avaliação e planejamento, amplia-se a capacidade da escola de refletir sobre sua trajetória, mobilizar seus recursos e projetar ações com maior intencionalidade. Mais do que uma ferramenta técnica, a *SWOT*, quando utilizada com intencionalidade pedagógica e ética, contribui para a construção de uma escola autônoma, crítica e protagonista de seu próprio desenvolvimento, reafirmando o papel da educação como prática social emancipadora e espaço privilegiado de transformação coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, N., & Pinto, A. (2011). Pesquisa com os cotidianos das escolas: Sobre redes de saberes. DP&A.

Arroyo, M. G. (2012). Escola, território de saberes: Diversidade, vulnerabilidade e cidadania. Vozes.

Chiavenato, I. (2014). Introdução à teoria geral da administração (8ª ed.). Elsevier.

Dourado, L. F. (2011). Gestão democrática da educação: Concepções e práticas. Educação & Sociedade, 32(117), 731–747. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300002> Acessado em 07 de julho de 2025.

Freitas, H. C. L. (2012). Avaliação da escola pública: Entre a regulação e a emancipação. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 679–696. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300010> Acessado em 07 de julho de 2025.

Furlanetto, E. M., & Machado, J. E. R. (2020). Gestão escolar e participação: O papel da comunidade nas decisões pedagógicas. *Revista Educação em Questão*, 58(58), 1–22. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n58ID21280> Acessado em 07 de julho de 2025.

Gadotti, M. (2000). Educação para a cidadania planetária. Instituto Paulo Freire.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

Libâneo, J. C. (2012). Organização e gestão da escola: Teoria e prática (6ª ed.). Vozes.

Luckesi, C. C. (2011). Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições (22ª ed.). Cortez.

Lück, H. (2009). Gestão educacional: Uma questão paradigmática. Vozes.

Mintzberg, H., Ahlstrand, B. W., & Lampel, J. (2006). Safari de estratégia: Um roteiro pela selva do planejamento estratégico (2ª ed.). Bookman.

Oliveira, D. A. (2010). Planejamento estratégico na escola: Diagnóstico, ação e avaliação. Autêntica.

Paro, V. H. (2007). Gestão democrática da escola pública. Ática.

Sordi, M. R., & Ludke, M. (2009). Planejamento e avaliação no cotidiano escolar: Um exercício de integração. *Educação & Sociedade*, 30(107), 889–910. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300010> Acessado em 07 de julho de 2025.

Vasconcellos, C. S. (2000). Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudança — por uma práxis transformadora (8ª ed.). Libertad.

Veiga, I. P. A. (2008). Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível (5ª ed.). Papirus.

CAPÍTULO 03

CULTURA *MAKER* NA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Neuberth Siqueira Nacif

CULTURA *MAKER* NA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Neuberth Siqueira Nacif¹

RESUMO

O presente estudo aborda a cultura *Maker* na educação, enfatizando sua relevância como uma abordagem inovadora que promove o aprendizado ativo, criativo e colaborativo. O objetivo é analisar como essa cultura contribui para o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e autonomia dos estudantes. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, que se baseia na revisão de literatura sobre o tema, incluindo artigos acadêmicos, livros e relatórios institucionais, por meio dos quais são examinados conceitos fundamentais da prática educativa, suas bases teóricas e sua aplicação no ambiente educacional. O estudo explora os fundamentos da prática educativa *Maker*, destacando sua relação com o construcionismo de Seymour Papert e a importância do “aprender fazendo” na construção do conhecimento. Além disso, são discutidos os desafios da implementação dessa abordagem, como a necessidade de formação docente, infraestrutura adequada e mudanças na mentalidade tradicional de ensino. Conclui-se que, apesar das dificuldades, a cultura *Maker* apresenta grande potencial para transformar a educação ao estimular a criatividade, a inovação e o engajamento dos alunos, tornando-os protagonistas do próprio aprendizado e mais preparados para os desafios da educação atual.

Palavras-chave: Cultura *Maker*. Ensino. Prática Educativa. Aprendizagem.

ABSTRACT

The present study addresses the *Maker* culture in education, emphasizing its relevance as an innovative approach that promotes active, creative, and collaborative learning. The objective is to analyze how this culture

¹MUST University, Estados Unidos.

contributes to the development of skills such as critical thinking, problem-solving, and student autonomy. The adopted methodology is bibliographic research, which is based on a literature review on the subject, including academic articles, books, and institutional reports, through which fundamental concepts of the educational practice, its theoretical foundations, and its application in the educational environment are examined. The study explores the foundations of Maker educational practice, highlighting its relationship with Seymour Papert's constructionism and the importance of “learning by doing” in knowledge construction. Additionally, the challenges of implementing this approach are discussed, such as the need for teacher training, adequate infrastructure, and changes in the traditional teaching mindset. It is concluded that, despite the difficulties, the Maker culture has great potential to transform education by stimulating students' creativity, innovation, and engagement, making them protagonists of their own learning and better prepared for the challenges of contemporary education.

Keywords: Maker Culture. Teaching. Educational Practice. Learning.

1 INTRODUÇÃO

A cultura *Maker* tem se consolidado como uma abordagem inovadora na educação, promovendo uma aprendizagem mais ativa, criativa e colaborativa. Em um contexto de rápidas transformações tecnológicas e sociais, o ensino tradicional enfrenta desafios para engajar os estudantes e desenvolver habilidades essenciais para os dias atuais, como pensamento crítico, resolução de problemas e autonomia. Nesse cenário, ela emerge como uma alternativa capaz de transformar a educação, ao incentivar a experimentação, a criatividade e o protagonismo estudantil por meio da construção de projetos práticos e do uso de tecnologias acessíveis.

O conceito de cultura *Maker* se fundamenta no movimento “faça você mesmo”, que valoriza a criação e a inovação com o uso de ferramentas tecnológicas e materiais diversos. Inspirada no construcionismo de Seymour Papert, essa abordagem defende a ideia de que a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando os alunos estão ativamente envolvidos na criação de artefatos significativos. No ambiente educacional, esta metodologia se manifesta por meio de espaços chamados “*makerspaces*”, nos quais os alunos têm acesso a tecnologias inovadoras e outros recursos que estimulam o aprendizado prático e interdisciplinar.

Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, a implementação da cultura *Maker* na educação enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a necessidade de formação docente adequada, a adaptação dos currículos escolares e a limitação de recursos tecnológicos. Além disso, há controvérsias sobre a real eficácia dessa abordagem para todos os perfis de alunos, especialmente em contextos de desigualdade social, onde o acesso à infraestrutura e tecnologias pode ser limitado.

Este artigo tem como objetivo analisar a aplicação desta metodologia na educação, investigando seus fundamentos teóricos, suas aplicações práticas e os desafios para sua implementação. Além disso, busca compreender como essa abordagem pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais nos estudantes e qual seu impacto no ambiente escolar. Para tanto, a pesquisa explora diferentes perspectivas sobre o tema, considerando tanto os benefícios quanto as limitações e desafios enfrentados.

A metodologia adotada para este estudo é a pesquisa bibliográfica, que consiste na análise de artigos acadêmicos, livros e relatórios institucionais sobre o tema. Por meio da revisão de literatura, foram examinados os principais conceitos e abordagens da cultura *Maker*. Essa abordagem permitiu uma compreensão inicial sobre o impacto da cultura no processo de ensino-aprendizagem e os desafios associados à sua implementação.

Este estudo está estruturado da seguinte maneira: na primeira seção, são apresentados os conceitos fundamentais da cultura *Maker* e sua relação com a educação. Em seguida, discutem-se os principais tipos de práticas educacionais baseadas nessa abordagem. Na seção posterior, são abordadas as controvérsias e desafios enfrentados na adoção dessa metodologia no ambiente escolar. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam os achados da pesquisa e apontam perspectivas futuras para a aplicação desta metodologia na educação.

2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA CULTURA *MAKER*

2.1 Aprendizagem Mão na Massa (Hands-On Learning)

A cultura *Maker* enfatiza a aprendizagem prática, permitindo que os alunos adquiram conhecimento por meio da experimentação e da resolução de problemas reais. Segundo Martinez e Stager (2019, p.12), “o aprendizado prático permite que os alunos desenvolvam um entendimento mais profundo ao interagir diretamente com os conceitos”.

2.2 Autonomia e Criatividade

O movimento *Maker* incentiva os alunos a se tornarem protagonistas do próprio aprendizado, explorando soluções criativas para desafios diversos. Como destaca Papert (1980), a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando os alunos estão ativamente engajados na criação de algo que consideram relevante.

2.3 Aprendizagem Colaborativa

O trabalho em grupo e a troca de conhecimentos são fundamentais para a cultura *Maker*. Segundo Resnick (2017, p.23), “a colaboração entre pares permite que os alunos aprendam uns com os outros e desenvolvam habilidades essenciais para o século XXI”.

2.4 Uso de Tecnologias Digitais e Ferramentas *Maker*

O acesso às ferramentas como impressoras 3D, cortadoras a laser, Arduino e softwares de design facilita a prototipagem e a materialização de ideias. Gershenfeld (2005, p.45) argumenta que “a fabricação digital democratiza a inovação, permitindo que qualquer pessoa crie quase qualquer coisa”.

3 PRINCIPAIS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

A cultura *Maker* na educação se manifesta em diversas práticas pedagógicas que incentivam a experimentação, a criatividade e a aprendizagem ativa. Essas práticas transformam a forma como os alunos

interagem com o conhecimento, promovendo uma abordagem mais dinâmica e interdisciplinar.

3.1 Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning – PBL)

A Aprendizagem Baseada em Projetos é uma das estratégias mais comuns no movimento *Maker*, pois permite que os alunos desenvolvam habilidades ao resolver problemas reais. Segundo Blikstein (2018, p.62), “ao integrar teoria e prática, a PBL torna o aprendizado mais significativo e motivador”. Aplicações incluem projetos de robótica, construção de protótipos e desenvolvimento de aplicativos. Os benefícios incluem maior engajamento, pensamento crítico e colaboração.

3.2 Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning*)

Diferente da PBL, essa abordagem foca na resolução de problemas sem uma estrutura de produto final definida. Segundo Savery (2015), o ensino baseado em problemas estimula a autonomia do aluno e o desenvolvimento de habilidades de investigação. Essa prática é aplicada, por exemplo, na análise de desafios ambientais ou no desenvolvimento de soluções para problemas sociais.

3.3 Laboratórios *Maker* e *Fab Labs*

Esses espaços educacionais são equipados com ferramentas como impressoras 3D, cortadoras a laser e kits de eletrônica, permitindo que os alunos desenvolvam projetos experimentais. Gershenfeld (2005, p.45) afirma que “os *Fab Labs* oferecem um ambiente acessível para a inovação,

permitindo que estudantes de todas as idades materializem suas ideias”. Os benefícios incluem o estímulo ao aprendizado multidisciplinar e ao pensamento computacional.

3.4 Aprendizagem Baseada na Experimentação (*Tinkering*)

A abordagem *tinkering* incentiva a aprendizagem exploratória e a experimentação, permitindo que os alunos testem hipóteses sem medo de errar. Martinez e Stager (2019, p.28) ressaltam que “o aprendizado acontece quando os alunos têm liberdade para explorar, desmontar e reconstruir”. Essa prática é comum em atividades com eletrônica, programação e design de produtos.

3.5 Aprendizagem Baseada no *Design* (*Design-Based Learning* – DBL)

Inspirada no pensamento do *design*, essa prática leva os alunos a criar soluções inovadoras para desafios complexos. De acordo com Resnick (2017, p.71), “a aprendizagem baseada no design permite que os alunos combinem criatividade, empatia e tecnologia para resolver problemas de forma inovadora”. Aplicações incluem o desenvolvimento de jogos educacionais, produtos sustentáveis e soluções para acessibilidade.

4 CONTROVÉRSIAS E DESAFIOS

A cultura *Maker* na educação tem ganhado destaque por seu potencial de transformar o aprendizado, tornando-o mais ativo, criativo e

colaborativo. No entanto, sua implementação enfrenta desafios e controvérsias que devem ser considerados para garantir sua efetividade.

4.1 Desigualdade no Acesso a Recursos e Infraestrutura

Um dos maiores desafios da cultura *Maker* é a falta de acesso a tecnologias e espaços adequados para sua implementação. Segundo Blikstein (2018, p.95), “enquanto algumas escolas possuem laboratórios equipados com impressoras 3D e kits de robótica, outras não têm sequer acesso a computadores modernos”. Essa desigualdade pode ampliar a disparidade educacional entre escolas públicas e privadas.

4.2 Formação e Capacitação de Professores

Muitos professores não estão preparados para atuar em um ambiente *Maker*, pois a abordagem exige novos conhecimentos e habilidades pedagógicas. Martinez e Stager (2019, p.73) destacam que “a transição para uma educação baseada na cultura *Maker* exige não apenas infraestrutura, mas também uma mudança na mentalidade dos educadores”. Sem um suporte adequado, a implementação pode ser superficial ou ineficaz.

4.3 Dificuldade na Integração com o Currículo Escolar

A cultura *Maker* valoriza a experimentação e a aprendizagem interdisciplinar, mas muitas escolas seguem um currículo rígido, dificultando sua adoção. De acordo com Resnick (2017, p. 88), “o desafio não é apenas introduzir novas ferramentas, mas garantir que elas se

integrem de maneira significativa ao processo de ensino”. A necessidade de atender a avaliações padronizadas pode limitar o tempo disponível para atividades *Maker*.

Para superar esses desafios, é essencial investir na formação de professores, na democratização do acesso às tecnologias e na integração do pensamento *Maker* com práticas pedagógicas estruturadas. Além disso, políticas públicas e pesquisas acadêmicas podem ajudar a consolidar a cultura como uma abordagem educacional eficiente e acessível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a aplicação da cultura *Maker* na educação, destacando suas principais práticas, benefícios e desafios. A pesquisa demonstrou que, ao promover a aprendizagem ativa, a criatividade e a colaboração, a cultura *Maker* tem o potencial de transformar o ambiente escolar, tornando-o mais dinâmico e cativante. Contudo, foi possível identificar que a adoção dessa abordagem enfrenta desafios significativos, como a desigualdade no acesso a recursos e a necessidade de capacitação dos professores, além da dificuldade de integração com currículos tradicionais.

A partir dos resultados encontrados, recomenda-se a promoção de políticas públicas que incentivem a democratização do acesso a tecnologias educacionais e a formação contínua de professores. Além disso, é fundamental que novas pesquisas sejam realizadas para aprofundar a compreensão dos impactos a longo prazo dessa abordagem, consolidando

seu papel na formação de habilidades essenciais para os desafios da sociedade atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blikstein, P. (2018). *Maker-centered learning: Empowering young people to shape their worlds*. Harvard Education Press.

Gershenfeld, N. (2005). *Fab: The coming revolution on your desktop--from personal computers to personal fabrication*. Basic Books.

Martinez, S. L., & Stager, G. (2019). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom (2nd ed.)*. Constructing Modern Knowledge Press.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.

Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20.

CAPÍTULO 04

NEUROCIÊNCIA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL: INTERFACES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA A APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI

Deividi Ricardo Lando

NEUROCIÊNCIA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL: INTERFACES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA A APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI

Deividi Ricardo Lando¹

RESUMO

Este capítulo investiga as interfaces entre neurociência e tecnologia educacional, explorando desafios e potencialidades dessa convergência para a aprendizagem contemporânea. Através de pesquisa bibliográfica, examina os fundamentos da neurociência educacional, evidenciando conceitos fundamentais como neuroplasticidade, memória, atenção e motivação, além de suas implicações diretas para práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. A investigação prossegue analisando a tecnologia educacional como ferramenta cognitiva estratégica. Aborda-se o emprego de plataformas digitais sofisticadas, inteligência artificial, jogos educativos inovadores e recursos de realidade aumentada como instrumentos capazes de potencializar engajamento estudantil, personalização educacional e desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais. Posteriormente, discute-se os impactos transformadores da articulação entre neurociência e tecnologia nos processos de ensino-aprendizagem. Destacam-se as possibilidades revolucionárias de personalização e monitoramento através de sistemas de neurofeedback e algoritmos adaptativos inteligentes. Contudo, contribuições promissoras coexistem com desafios substanciais: formação docente adequada, desigualdade no acesso tecnológico e questões éticas complexas relacionadas ao manejo de dados sensíveis. Conclui-se que a integração entre neurociência e tecnologia, quando mediada por educadores devidamente capacitados, possui potencial para promover educação genuinamente equitativa, significativa e inovadora. Essa transformação, entretanto, deve fundamentar-se solidamente em evidências científicas e acompanhar-se de políticas públicas verdadeiramente responsáveis.

Palavras-chave: Neurociência Educacional. Tecnologia Educacional.

¹MUST University, Estados Unidos.

ABSTRACT

This chapter investigates the interfaces between neuroscience and educational technology, exploring challenges and potentialities of this convergence for contemporary learning. Through bibliographic research, it examines the foundations of educational neuroscience, evidencing fundamental concepts such as neuroplasticity, memory, attention, and motivation, as well as their direct implications for inclusive and effective pedagogical practices. The investigation proceeds by analyzing educational technology as a strategic cognitive tool. It addresses the employment of sophisticated digital platforms, artificial intelligence, innovative educational games, and augmented reality resources as instruments capable of enhancing student engagement, educational personalization, and integrated development of cognitive and socioemotional competencies. Subsequently, the transformative impacts of the articulation between neuroscience and technology in teaching-learning processes are discussed. Revolutionary possibilities of personalization and monitoring through neurofeedback systems and intelligent adaptive algorithms are highlighted. However, promising contributions coexist with substantial challenges: adequate teacher training, inequality in technological access, and complex ethical issues related to sensitive data management. It is concluded that the integration between neuroscience and technology, when mediated by properly trained educators, has the potential to promote genuinely equitable, meaningful, and innovative education. This transformation, however, must be solidly grounded in scientific evidence and accompanied by truly responsible public policies.

Keywords: Educational Neuroscience. Educational Technology. Learning. Personalization. Pedagogical Innovation.

1 INTRODUÇÃO

Os avanços recentes da neurociência, aliados à rápida expansão das tecnologias digitais, estão nos levando a repensar profundamente como aprendemos e, por consequência, como ensinamos. Essa confluência não

só está remodelando o cenário da educação, mas também nos desafia a investigar uma questão central: de que maneira o cérebro humano interage com os estímulos tecnológicos no decorrer da aprendizagem?

Nesse contexto de mudanças contínuas, torna-se essencial explorar as complexas relações que se estabelecem entre a neurociência e as tecnologias educacionais. Essa integração vai além de ser apenas uma nova abordagem pedagógica, ela representa uma oportunidade valiosa para criarmos práticas de ensino realmente inovadoras e inclusivas, que estejam à altura das necessidades de uma sociedade cada vez mais imersa no digital e conectada.

Ao integrar as descobertas neurocientíficas com os fundamentos da psicologia cognitiva e da pedagogia, este campo emergente dedica-se a compreender os mecanismos cerebrais que regem a aprendizagem. Noções essenciais como neuroplasticidade, memória, atenção e motivação adquirem novas nuances quando examinadas através dessa lente integradora.

Simultaneamente, a tecnologia educacional revela um vasto leque de oportunidades. Ferramentas digitais avançadas, plataformas adaptativas e ambientes virtuais imersivos transcendem o papel de meros recursos auxiliares. Essa capacidade de personalização fomenta o desenvolvimento conjunto de habilidades cognitivas e socioemocionais, adaptando-se ao ritmo individual de cada aprendiz.

Visualizamos a possibilidade de criar experiências de aprendizagem que sejam não apenas eficazes, mas também adaptativas, respeitando as particularidades de cada estudante. No entanto, essa

perspectiva promissora coexiste com desafios significativos que exigem nossa atenção, como a urgência em preparar educadores para utilizar as tecnologias emergentes de forma crítica e consciente.

Este artigo propõe-se a examinar as interfaces entre neurociência e tecnologia educacional. Nossa análise abordará tanto os desafios inerentes quanto as potencialidades promissoras dessa convergência, oferecendo perspectivas fundamentadas para a aprendizagem no século XXI. Para tanto, baseamo-nos em uma pesquisa bibliográfica criteriosamente selecionada, priorizando obras e artigos científicos de publicação recente.

A estrutura do estudo contempla três dimensões essenciais: inicialmente, exploraremos os fundamentos teóricos da neurociência educacional; em seguida, investigaremos o papel da tecnologia como ferramenta cognitiva; por fim, analisaremos os impactos concretos da integração entre neurociência e tecnologia nos processos de aprendizagem. As considerações finais sintetizarão nossas descobertas e apontarão direções para futuras investigações.

2 FUNDAMENTOS DA NEUROCIÊNCIA EDUCACIONAL

A neurociência educacional representa uma das fronteiras mais promissoras do conhecimento contemporâneo. Este campo multidisciplinar dedica-se a desvendar os processos neurais que sustentam nossa capacidade de aprender, memorizar, concentrar-se e desenvolver-se tanto cognitivamente quanto socioemocionalmente.

Nosso cérebro é extraordinariamente plástico. Longe de ser uma estrutura rígida e imutável, este órgão fascinante possui a capacidade

notável de reorganizar continuamente suas conexões sinápticas. Essa reorganização responde dinamicamente aos estímulos ambientais que recebemos, às experiências que vivenciamos e às práticas pedagógicas às quais somos expostos. Tal fenômeno, cientificamente denominado neuroplasticidade, fundamenta toda a compreensão moderna sobre como aprendemos (Lent, 2010).

Goulart (2015) oferece uma perspectiva esclarecedora ao destacar que o funcionamento cerebral e aprendizagem constituem na combinação de dois elementos inseparáveis. Quando adquirimos novos conhecimentos, não estamos simplesmente armazenando informações, estamos na verdade, ativando e fortalecendo redes neurais específicas que se tornam cada vez mais eficientes através da prática. Essa visão científica transforma nossa compreensão sobre o que significa verdadeiramente aprender.

A singularidade de cada cérebro humano adiciona uma camada fascinante a essa discussão. Cosenza e Guerra (2011) enfatizam um princípio fundamental: cada mente possui suas próprias potencialidades e limitações únicas. Reconhecer essa diversidade neurológica não é apenas uma questão científica, mas um imperativo pedagógico. Quando educadores compreendem e respeitam essas diferenças individuais durante o planejamento de estratégias didáticas, abrem-se possibilidades genuínas para uma educação mais efetiva.

Assim, a neurociência educacional se configura como uma fonte valiosa de subsídios práticos para a construção de abordagens pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Ao integrar esses conhecimentos científicos às práticas educacionais, promove-se não apenas a inclusão, mas também

a equidade, valores essenciais para uma sociedade que aspira oferecer oportunidades educacionais significativas a todos os seus membros.

É imprescindível reconhecer que cada estudante possui um cérebro único, com diferentes ritmos, potencialidades e formas de aprender, o que exige práticas pedagógicas diversificadas e flexíveis. Ao integrar conhecimentos neurocientíficos à educação, é possível promover ambientes de aprendizagem mais estimulantes, capazes de favorecer não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o socioemocional dos alunos, respeitando suas singularidades e promovendo a equidade no processo educativo. (Cosenza & Guerra, 2011, p. 31)

Nosso cérebro floresce em ambientes estimulantes. Quando nos deparamos com situações capazes de despertar nossa curiosidade natural, quando sentimos genuíno engajamento com o conteúdo e quando nossa motivação é autenticamente ativada, os processos de aprendizagem se intensificam significativamente. Não se trata apenas de absorver informações passivamente, nosso cérebro busca ativamente por conexões e significados.

A consolidação da memória, por sua vez, segue padrões fascinantes. Estratégias que incorporam repetição inteligente, associações criativas e construção de significado demonstram eficácia superior, especialmente quando envolvem múltiplas modalidades sensoriais simultaneamente. Uma experiência de aprendizagem que combina elementos visuais, auditivos e táteis, cada modalidade sensorial contribui para fortalecer as redes neurais envolvidas no processo.

O feedback representa outro pilar essencial dessa arquitetura cognitiva. Quando oferecido de forma imediata e específica, ele funciona como um mecanismo refinado de calibração neural, contribuindo tanto

para a correção eficiente de erros quanto para o fortalecimento progressivo dos circuitos neurais relacionados ao conhecimento adquirido (Rushton & Larkin, 2001).

Essa compreensão permite o planejamento criterioso de experiências educacionais que se adaptam ao perfil neurocognitivo único de cada estudante. Jogos educativos, simulações interativas e atividades práticas exemplificam essa abordagem, pois ativam simultaneamente diferentes regiões cerebrais, criando múltiplas vias para a retenção e transferência do conhecimento.

Contudo, a jornada da teoria à prática não está isenta de obstáculos. A aplicação dos conhecimentos neurocientíficos ao cotidiano pedagógico ainda enfrenta desafios consideráveis. A carência de formação específica entre professores representa uma lacuna significativa, assim como a necessidade urgente de traduzir descobertas científicas complexas para linguagens e práticas acessíveis ao contexto escolar real.

A tecnologia educacional desponta como uma aliada estratégica nessa empreitada. Ela oferece possibilidades únicas para ampliar capacidades cognitivas e personalizar experiências de acordo com as necessidades individuais de cada estudante. A integração inteligente entre recursos tecnológicos e conhecimento neurocientífico promete transformar ferramentas digitais em verdadeiros instrumentos cognitivos, capazes de revolucionar o panorama educacional contemporâneo.

3 TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA COGNITIVA

A tecnologia educacional configura-se como um conjunto

diversificado de recursos digitais e interativos que revolucionam o panorama do ensino contemporâneo. Plataformas adaptativas, ambientes virtuais de aprendizagem, jogos digitais, realidade aumentada e inteligência artificial exemplificam inovações que expandem dramaticamente as possibilidades educacionais. Essas ferramentas promovem personalização genuína, engajamento profundo e desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas.

Tecnologias fundamentadas em princípios neurocientíficos, como o neurofeedback, representam avanços notáveis. Elas permitem monitoramento em tempo real da atividade cerebral, viabilizando intervenções personalizadas para regular emoções e sustentar a concentração durante atividades de aprendizagem. Simultaneamente, jogos educativos baseados em gamificação estimulam áreas cerebrais específicas, promovendo motivação intrínseca e favorecendo o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais.

A dimensão inclusiva dessas tecnologias merece destaque especial. Recursos de acessibilidade adaptam o ensino a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, democratizando oportunidades educacionais. Ferramentas de inteligência artificial identificam padrões de desempenho, antecipam dificuldades futuras e sugerem estratégias personalizadas, alinhando-se perfeitamente ao conhecimento neurocientífico sobre feedback oportuno e intervenção precoce.

Contudo, a adoção tecnológica apresenta desafios significativos. Desigualdade de acesso, necessidade de formação docente continuada,

questões éticas sobre dados sensíveis e riscos de dependência tecnológica constituem pontos críticos que demandam reflexão e políticas públicas adequadas. Carr (2011) e Greenfield (2015) alertam para impactos negativos do uso excessivo da tecnologia como: superficialidade no processamento cognitivo, dispersão atencional e redução da capacidade reflexiva profunda.

O papel da tecnologia como ferramenta cognitiva exige compreensão equilibrada, reconhecendo tanto potencialidades quanto limitações. A mediação docente, fundamentada em conhecimentos neurocientíficos e pedagógicos, permanece indispensável para garantir que inovações tecnológicas sejam empregadas de forma ética, crítica e verdadeiramente significativa.

Nesse contexto, torna-se cada vez mais evidente que o verdadeiro potencial da tecnologia na educação não está apenas em sua capacidade técnica, mas na forma como pode ser estrategicamente integrada aos conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro humano. Essa convergência entre neurociência e inovação tecnológica abre caminhos para uma aprendizagem mais eficaz, personalizada e inclusiva. A seguir, será aprofundada a análise da interface entre essas duas áreas, destacando como sua articulação pode transformar o processo educacional de forma ética, crítica e cientificamente embasada.

4 NEUROCIÊNCIA E TECNOLOGIA: IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

A convergência entre neurociência e tecnologia educacional constitui uma das fronteiras mais fascinantes da educação contemporânea.

Esta integração inovadora viabiliza o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem genuinamente personalizados, adaptativos e inclusivos, capazes de respeitar as singularidades neurobiológicas únicas de cada estudante e potencializar seu desenvolvimento integral.

A aplicação criteriosa de princípios neurocientíficos no design de ambientes digitais maximiza significativamente a retenção do conhecimento. Mais do que isso: essa abordagem estimula o pensamento crítico e aprimora habilidades de resolução de problemas. A utilização estratégica de multimodalidades sensoriais combinada com técnicas de gamificação ativa áreas cerebrais específicas, criando condições ideais para consolidação da aprendizagem e engajamento estudantil profundo. “Ambientes digitais que integram princípios neurocientíficos potencializam não apenas a memória, mas também a criatividade e o engajamento dos aprendizes” (Sousa, 2016, p. 42).

Tecnologias imersivas como realidade aumentada e virtual transformam conceitos abstratos em experiências tangíveis e compreensíveis. Essas ferramentas não apenas ampliam a compreensão conceitual, mas promovem aprendizagem verdadeiramente significativa através de vivências que transcendem as limitações do ensino tradicional.

A personalização educacional ganha nova dimensão através de algoritmos de inteligência artificial sofisticados. Esses sistemas ajustam dinamicamente conteúdo e dificuldade das tarefas conforme o progresso individual, promovendo ensino simultaneamente inclusivo e eficaz. Complementarmente, sistemas de neurofeedback oferecem monitoramento em tempo real da atividade cerebral, fornecendo dados

valiosos sobre estados cognitivos e emocionais dos estudantes. Essa informação permite intervenções pedagógicas excepcionalmente precisas e oportunas, revolucionando a prática educacional contemporânea.

A integração entre neurociência e tecnologia educacional abre caminhos inéditos para a personalização do ensino e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras. Ao compreender como o cérebro processa, armazena e recupera informações, é possível desenvolver recursos digitais que potencializam a aprendizagem, respeitando o ritmo e as particularidades de cada estudante. Ambientes virtuais, jogos digitais e plataformas adaptativas, fundamentados em evidências neurocientíficas, favorecem o engajamento, a motivação e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. No entanto, é fundamental que a utilização dessas tecnologias seja orientada por princípios éticos e pelo compromisso com a inclusão, garantindo que todos os alunos possam se beneficiar das inovações educacionais. (Machado & Haase, 2012, p. 49).

A literatura científica enfatiza a importância crucial da colaboração interdisciplinar. Neurocientistas, educadores e desenvolvedores tecnológicos devem trabalhar conjuntamente para criar soluções verdadeiramente inovadoras e fundamentadas em evidências sólidas. Pesquisa contínua e diálogo constante entre diferentes áreas do conhecimento tornam-se essenciais para superar barreiras existentes e garantir distribuição equitativa dos benefícios, promovendo inclusão genuína.

Reconhecer o papel adequado da tecnologia representa um princípio fundamental: ela deve funcionar como aliada estratégica, jamais como substituta da expertise pedagógica docente. O futuro educacional reside precisamente nesta sinergia harmoniosa entre conhecimento neurocientífico, inovações tecnológicas e sabedoria prática dos educadores. Essa convergência promete criar ambientes de aprendizagem

excepcionalmente ricos, significativos e verdadeiramente transformadores. Como destaca Moran (2015, p. 17), “a tecnologia potencializa a ação do professor, mas nunca substitui o seu papel insubstituível como mediador do conhecimento”.

Diante desse cenário de avanços e complexidades, torna-se indispensável refletir criticamente sobre os caminhos já trilhados e os horizontes que se abrem para a educação do futuro. A seguir, as considerações finais deste estudo retomam os principais achados, discutem suas implicações práticas e apontam direções para novas pesquisas e políticas educacionais que aliem neurociência, tecnologia e equidade de forma sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das interfaces entre neurociência e tecnologia educacional descortina um campo extraordinariamente dinâmico, caracterizado por potencialidades transformadoras e desafios complexos para a aprendizagem contemporânea. Esta integração inovadora viabiliza o desenvolvimento de práticas pedagógicas genuinamente personalizadas, adaptativas e inclusivas, promovendo o desenvolvimento integral das competências cognitivas, emocionais e sociais estudantis. Os achados principais deste estudo demonstram que a aplicação criteriosa de princípios neurocientíficos ao design e implementação de tecnologias educacionais maximiza significativamente o engajamento, otimiza a retenção do conhecimento e amplifica a eficácia do ensino. Entretanto, desafios substanciais como formação docente adequada, equidade no acesso

tecnológico e questões éticas sensíveis demandam atenção contínua e políticas públicas verdadeiramente robustas.

Pesquisas futuras devem aprofundar estudos sobre impactos diferenciados de tecnologias específicas no desenvolvimento neurocognitivo, além de avaliar práticas inovadoras em contextos educacionais diversos. A colaboração interdisciplinar e o investimento estratégico em formação docente constituem caminhos indispensáveis para assegurar que inovações tecnológicas, solidamente fundamentadas em evidências neurocientíficas, transformem a educação de maneira ética, equitativa e sustentável. Somente através dessa abordagem integrada poderemos concretizar o potencial revolucionário da convergência entre neurociência e tecnologia educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carr, N. (2011). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. W. Norton & Company.

Cosenza, R. M.; Guerra, L. B. (2011). *Neurociência e Educação: Como o Cérebro Aprende*. Porto Alegre: Artmed.

Goulart, I. (2015). O funcionamento cerebral e o processo de aprendizagem. In: *Neurociência e aprendizagem: contribuições para a prática pedagógica*.

Greenfield, S. (2015). *Mind Change: How Digital Technologies Are Leaving Their Mark on Our Brains*. London: Rider Books.

Lent, R. (2010). *Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência*. São Paulo: Atheneu.

Machado, A.; Haase, V. G. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

Moran, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

Rushton, S. P., & Larkin, E. (2001). Shaping the learning environment: Connecting developmentally appropriate practices to brain research. *Early Childhood Education Journal*, 29(1), 25–33.

Sousa, D. A. How the Brain Learns. 5. ed. Thousand Oaks: Corwin Press, 2016.

CAPÍTULO 05

A APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA E OS CURSOS LIVRES *ON-LINE*: CARACTERÍSTICAS, VANTAGENS E DESVANTAGENS

Paula Stephanie Sodré Menezes

A APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA E OS CURSOS LIVRES *ON-LINE*: CARACTERÍSTICAS, VANTAGENS E DESVANTAGENS

Paula Stephanie Sodré Menezes¹

RESUMO

A autoaprendizagem é um tema muito relevante na atualidade, especialmente com a expansão do ensino a distância (EAD) impulsionada pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Nesse contexto, destaca-se a importância dos cursos livres *on-line* e sem tutoria, que apresentam tanto benefícios quanto desafios. Assim esta pesquisa busca responder, se a autoaprendizagem nestes cursos, apresenta mais vantagens ou desvantagens. O objetivo é analisar os aspectos positivos e negativos desse modelo educacional, justificando-se pela importância da aprendizagem autodirigida neste formato de ensino. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, baseada em referências extraídas de bases de dados acadêmicas, livros físicos, revistas científicas *on-line*, entre outros. Enfatiza a relevância da autoaprendizagem em cursos livres *on-line* e sem tutoria, e considera que estes oferecem mais vantagens que desvantagens, especialmente para aqueles que não dispõem de tempo para realizar cursos presenciais, como como estudantes, trabalhadores e cuidadores, além de pessoas que enfrentam dificuldades de mobilidade ou geográficas

Palavras-chave: Autoaprendizagem. Cursos livres *on-line*. Educação sem tutoria. Vantagens e desvantagens do ensino *on-line*.

ABSTRACT

Self-learning is a highly relevant topic today, especially with the expansion of distance education (DE) driven by information and communication technologies (ICT). In this context, the importance of online and tutor-free open courses stands out, offering both benefits and challenges. This research aims to answer whether self-learning in these courses presents more advantages or disadvantages. The goal is to analyze the positive and

¹MUST University, Estados Unidos.

negative aspects of this educational model, justified by the significance of self-directed learning in this teaching format. This is a bibliographic study, based on references from academic databases, physical books, online scientific journals, among others. It emphasizes the relevance of self-learning in online, tutor-free open courses and argues that these offer more advantages than disadvantages, especially for those who lack time for in-person courses, such as students, workers, and caregivers, as well as individuals facing mobility or geographical challenges.

Keywords: Self-learning. Online open courses. Education without tutoring. Advantages and disadvantages of online learning.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem autodirigida é um tema muito pertinente na atualidade, especialmente tratando-se de cursos livres *on-line* e sem tutoria, os quais demandam disciplina e gerenciamento do tempo, para se obter os resultados esperados. Cursos dessa modalidade são excelentes para pessoas que buscam um ensino flexível, personalizado e acessível, porém exige-se o comprometimento com a autoaprendizagem e automotivação, visto que as interações sociais são reduzidas.

Sendo assim, a pesquisa busca responder à seguinte questão: A autoaprendizagem em cursos livres *on-line*, apresenta mais vantagens ou desvantagens? Como objetivo visa comparar as vantagens e desvantagens da aprendizagem autodirigida em cursos livres *on-line*. Justifica-se pela importância da autoaprendizagem nesta modalidade de ensino.

A pesquisa é do tipo bibliográfica (Marconi, 2017), com referências pesquisadas em bases de dados acadêmicas, livros físicos, revistas científicas *on-line*, entre outros. O trabalho encontra-se dividido em seis partes, introdução, a aprendizagem autogerida, cursos livres *on-line*,

vantagens e desvantagens da aprendizagem autodirigida nos cursos livres *on-line*, considerações finais e referências bibliográficas.

A primeira parte contextualiza a temática, e enfatiza os pontos principais do trabalho; a segunda conceitua o termo autoaprendizagem, e destaca sua importância no ensino *on-line*; a terceira aborda o ambiente virtual de aprendizagem, e aponta o profissional design instrucional como um dos principais responsáveis por sua construção; a quarta compara as vantagens e desvantagens de cursos *on-line* sem tutoria; a quinta e sexta parte apresentam respectivamente, as considerações finais e as referências bibliográficas, utilizadas para a construção teórica do trabalho.

2 A APRENDIZAGEM AUTOGERIDA

A aprendizagem autogerida, também conhecida como, autônoma, autogerida ou autoaprendizagem, ocorre quando o indivíduo se torna o protagonista em seu processo de aprendizagem, e passa a ser o principal responsável pelo planejamento, gerenciamento e avaliação do seu aprendizado. Pode-se dizer que consiste em um processo, no qual o aluno precisa assumir uma postura mais autônoma, sendo capaz de definir seus objetivos, utilizando-se dos recursos disponíveis para este fim, conforme seu ritmo de estudo, para que ao final este esteja apto para avaliar os avanços alcançados (Barros; Escobar; Ribeiro; Silva & Narciso, 2023).

Portanto, a aprendizagem autodirigida evoluiu significativamente com a expansão dos cursos de educação a distância (EAD). Expandindo-se de correspondências físicas, para os mais modernos recursos informacionais gerados pelas Tecnologias da informação e comunicação

(TIC), os quais possibilitam o envio imediato da informação, e consequentemente, influenciaram no desenvolvimento de cursos livres a distância (Rodrigues; Pullen; Figueirôa; Magalhães & Santos (2023).

Destaca-se que apesar da aprendizagem autônoma estar diretamente ligada ao uso de recursos *on-line*, também está presente em recursos físicos, como apontam (Rodrigues et al, 2023), quando relatam a experiência de um dos autores com a autoaprendizagem, e descrevem que o autor participou do primeiro curso promovido pela Fundação Demócrito Rocha (FDR) em 2004.

Segundo Rodrigues et al. (2023) os módulos do curso eram disponibilizados semanalmente pelo jornal “O Povo”, mas a avaliação para emissão de certificados, a qual estava condicionada à nota mínima de 7,0 pontos, ocorria de forma *on-line* através do site da instituição. Atualmente, assim como muitos profissionais e alunos o autor tem preferência por cursos *on-line* sem tutor, em plataformas como Portal da Capes e Eskada, desenvolvida pela (Universidade estadual do Maranhão -UEMA).

3 CURSOS LIVRES *ON-LINE*

Os cursos livres *on-line* e sem tutoria, de acordo com Gov.br (2023) são considerados uma categoria de ensino informal, visto que não são regulamentados como uma modalidade de ensino por órgãos da educação das esferas, federal, estadual e municipal, sendo assim, podem ser disponibilizados por pessoas físicas e jurídicas, mas sem a garantia de diplomas, que por sua vez, são concedidos apenas para alunos de cursos formais, tais como, do ensino técnico e superior.

Apesar da impossibilidade de expedição de diploma, os cursos livres são importantes para o aperfeiçoamento de práticas profissionais, além disso, as pessoas ou instituições responsáveis pela administração dos cursos, podem emitir certificados que garantam a participação do indivíduo, com a devida carga horária.

Com isso percebe-se que esta modalidade de ensino, atrai diversos públicos, com diferentes escolaridades, pois oferece inúmeras capacitações de curto prazo, que contribuem com a melhora do desempenho escolar e profissional de seus participantes, porém faz-se necessário que o participante adote uma posição autônoma em seu processo de aprendizagem, para que o aprendizado seja efetivado.

Portanto de acordo com Barros et al (2023) “a plataforma Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem que permite ao usuário criar e gerenciar cursos on-line “, desse modo é a responsável pela existência de diversos cursos livres *on-line*, entre estes pode-se citar os cursos ofertados pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

O IFRS disponibiliza mais de 200 cursos autoinstrucionais de diversas áreas do conhecimento, tais como: ambiente e saúde, ciências exatas, educação, gestão de negócios, idiomas, línguas e literatura etc. Ofertados de forma gratuita tanto para a comunidade institucional, quanto para a comunidade externa, ou seja, apesar de ser uma instituição que promove o ensino formal com emissão de diplomas, também oferece cursos livres, pois considera sua importância para a sociedade (Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2017).

3.1 Características da aprendizagem autogerida nos cursos livres

A aprendizagem independente é importante em todas as modalidades de ensino, mas é essencial quando se trata de cursos livres, pois geralmente estes são autoinstrucionais (Coelho; Abreu; Guimarães; Martini & Alves, 2023), e demandam do aprendiz mais comprometimento com sua aprendizagem, especialmente considerando-se que não apresentam as mesmas exigências de formações regulamentadas, e em grande parte são procurados por pessoas que desejam horas complementares para seu trabalho ou estudos formais, ou simplesmente por vontade de evoluir em alguma área do conhecimento.

Assim apresenta-se o design instrucional, um dos principais profissionais responsáveis pela construção do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A este profissional cabe o importante papel de avaliar o público-alvo e os objetivos instrucionais, para então criar na plataforma de ensino, estratégias de aprendizagem que atendam os objetivos propostos. Através de plataformas digitais de educação, o design instrucional estimula a aprendizagem autodirigida, ou seja, auxilia o aprendiz na construção de seu próprio conhecimento (Coelho et al, 2023).

4 VANTAGENS E DESVANTAGENS DA APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA EM CURSOS LIVRES *ON-LINE*

A aprendizagem autodirigida *on-line*, apresenta diversas vantagens. Segundo Barros et al (2023) destacam-se, flexibilidade: o aluno pode acessar o curso de acordo com sua disponibilidade; personalização: pode personalizar seu processo de aprendizagem utilizando as ferramentas

disponíveis na plataforma, conforme sua necessidade; autonomia: o aprendiz torna-se o gerenciador do seu aprendizado, responsável pelo gerenciamento de tempo e pelos avanços alcançados; e por último a acessibilidade: uma grande vantagem, principalmente para pessoas que enfrentam dificuldades por questões geográficas ou por falta de mobilidade física.

Estudar de forma *on-line*, sem tutor e responsável por seu próprio aprendizado, realmente é uma opção muito atrativa de estudo, no entanto, também possui desafios, tais como, a dependência de recursos tecnológicos com internet, a autodisciplina e a automotivação Barros et al (2023).

Para (Barros et al, 2023) a primeira desvantagem pode ocasionar a perda de prazos de entrega de atividades; a segunda está ligada ao comprometimento do aprendiz em desenvolver bons hábitos de estudo, desse modo, caso isto não ocorra, acarretará prejuízos para o participante; já a terceira se refere a capacidade deste em permanecer focado nos objetivos propostos, caso perca o foco, dificilmente alcançará os resultados esperados. Destaca-se que as duas últimas são imprescindíveis para compor a autoaprendizagem.

Já Rodrigues et al (2023), consideram como vantagem, o protagonismo do aluno em seu processo de ensino-aprendizado, visto que um curso bem direcionado, com todas as orientações necessárias, demandará mais esforço de modo disciplinado, para que o discente alcance os objetivos propostos.

Sobre as desvantagens Rodrigues et al (2023) evidencia a ausência de um tutor, pois para alguns alunos pode ser relevante, dependendo do seu nível de comprometimento com a autoaprendizagem. Na modalidade de ensino *on-line* e sem tutor, a evolução da aprendizagem do aluno depende principalmente de sua habilidade com o gerenciamento do tempo e disciplina. Desse modo, o ensino *on-line* autogerido pode ser uma desvantagem para pessoas que dependem da comunicação efetiva com um professor.

Percebe-se que, entre as vantagens e desvantagens mencionadas, as vantagens são mais relevantes, pois os cursos livres *on-line* atendem quem tem pouco tempo, como estudantes, trabalhadores e cuidadores, além de pessoas que enfrentam dificuldades de mobilidade ou geográficas, sendo assim uma grande oportunidade para quem deseja ampliar seus conhecimentos de forma *on-line*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autoaprendizagem é importante para indivíduos participantes de qualquer modalidade de ensino, porém é imprescindível para aqueles que cursam EAD, pois este tipo de ensino, especialmente os cursos livres, demandam que o participante seja autônomo em seu processo de aprendizagem. Neste sentido, a pesquisa apresentou como exemplo os cursos livres do IFRS e reconheceu a importância do profissional designer instrucional na elaboração dos ambientes virtuais de aprendizagem que contribuem com a autoaprendizagem.

O estudo enfatizou como vantagens deste formato de ensino, a flexibilidade, personalização, acessibilidade e autonomia do aluno. Como desvantagens, apontou a dependência de recursos tecnológicos com internet, a autodisciplina, a automotivação e a ausência de tutoria. Constatase então que, os cursos *on-line* sem tutoria oferecem mais vantagens que desvantagens, desde que o participante desenvolva uma aprendizagem autodirigida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros, A. M. R., Escobar, C. T., Ribeiro, H. M., Silva, M. V. M., Narciso, R. (2023). Aprendizagem autogerida e os cursos online sem tutoria: uma reflexão sobre cursos oferecidos na plataforma moodle. **Revista Amor Mundi. Santo Ângelo**, 4 (6), 167-173. <https://www.researchgate.net/publication/374967176>

APRENDIZAGEM AUTOGERIDA E OS CURSOS ONLINE SEM TUTORIA UMA REFLEXÃO SOBRE CURSOS OFERECIDOS NA PLATAFORMA MOODLE/fulltext/653972f373a2865c7ad3221b/APRENDIZAGEM-AUTOGERIDA-E-OS-CURSOS-ONLINE-SEM-TUTORIA-UMA-REFLEXÃO-SOBRE-CURSOS-OFERECIDOS-NA-PLATAFORMA-MOODLE.pdf.

Coelho, A. M. L., Abreu, A. J. C. de, Guimarães, M. da C. B., Martini, M. de F. & Alves, V. R. (2023). A aprendizagem autogerida como ferramenta geradora de conhecimento. **Revista Ilustração**, 4(2), 91–95. <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v4i2.159>.

Gov.br. (2023). Ministério da Educação. **O que são cursos livres? Os cursos livres devem ser autorizados pelo Ministério da Educação (MEC)? Tais cursos conferem diploma?** <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior/perguntasfrequentes/o-que-sao-cursos-livres>.

Instituto Federal do Rio Grande do Sul. (2017). **Meus cursos**. <https://moodle.ifrs.edu.br/>

Marconi, M. A., Lakatos, E. M., & Sales, M. J. (2017). **Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas.

Rodrigues, F. F., Pullen, F. C. dos S., Figueirôa, L. M. de, Magalhães, M. S. & Santos, S. M. A. V. (2023). A aprendizagem autogerida nos cursos on-line com ajuda do design instrucional. **Revista Ilustração**, 4(2), 3–7. <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v4i2.147>.

CAPÍTULO 06

MOTIVAÇÃO E PERMANÊNCIA NA EJA: UMA ANÁLISE À LUZ DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neyla Aparecida da Cruz

Manoel Pessoa da Silva

Joéliton Benvinda de Lima

Sonia Regina Ribeiro Moreno

Laisa Leocádio Silva

MOTIVAÇÃO E PERMANÊNCIA NA EJA: UMA ANÁLISE À LUZ DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neyla Aparecida da Cruz¹
Manoel Pessoa da Silva²
Joéliton Benvinda de Lima³
Sonia Regina Ribeiro Moreno⁴
Laisa Leocádio Silva⁵

RESUMO

O presente capítulo teve como objetivo analisar como a prática pedagógica contribuiu para a motivação e a permanência de estudantes na EJA, considerando o papel da afetividade, a construção de vínculos e os desafios estruturais que influenciaram essa modalidade de ensino. A investigação delimitou-se ao estudo das estratégias docentes adotadas em contextos marcados por desigualdades sociais e interrupções escolares recorrentes, enfatizando a importância das ações pedagógicas na formação de vínculos significativos com os educandos. Adotou-se a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, com base na leitura crítica de materiais acadêmicos selecionados em bases como Scielo, o que permitiu a sistematização de análises sobre práticas educacionais voltadas à EJA. Os resultados evidenciaram que, embora a intencionalidade pedagógica estivesse presente nas ações dos docentes, ela se mostrou insuficiente diante das limitações estruturais e da ausência de políticas públicas consistentes. Verificou-se, ainda, que a afetividade, a valorização das experiências dos estudantes e a escuta qualificada constituíram elementos centrais para a continuidade dos processos formativos. A análise apontou que a permanência escolar na EJA está condicionada à superação de barreiras institucionais e sociais que extrapolam o espaço escolar, sendo necessária a articulação entre práticas pedagógicas sensíveis e ações de suporte institucional. Concluiu-se que a construção de um ambiente

¹Faculdade Anhanguera de Rondonópolis, Brasil.

²Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil.

³Univeridade Federal de Mato Grosso, Brasil.

⁴Faculdade de Educação Ciências e Artes Monte Aprazível, Brasil.

⁵Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil.

educacional inclusivo requer esforços integrados entre gestão pública, corpo docente e comunidade.

Palavras-chave: Vínculo Educativo. Escuta Docente. Formação Continuada. Superação Escolar. Trajetória Discente.

ABSTRACT

This chapter aimed to analyze how pedagogical practice contributed to the motivation and continued attendance of students in Youth and Adult Education (EJA), considering the role of affectivity, the construction of meaningful bonds, and the structural challenges that influenced this educational modality. The investigation focused on the study of teaching strategies adopted in contexts marked by social inequalities and recurrent school interruptions, emphasizing the importance of pedagogical actions in fostering meaningful relationships with learners. A bibliographic research methodology was adopted, based on the critical reading of academic materials selected from databases such as Scielo, which allowed for the systematization of analyses on educational practices related to EJA. The results showed that although pedagogical intentionality was present in teachers' actions, it proved insufficient in the face of structural limitations and the lack of consistent public policies. It was also found that affectivity, the appreciation of students' experiences, and qualified listening were central elements in maintaining educational trajectories. The analysis indicated that student retention in EJA is conditioned by the need to overcome institutional and social barriers that go beyond the school environment, requiring the articulation of sensitive pedagogical practices with institutional support actions. It was concluded that building an inclusive educational environment requires integrated efforts among public management, teaching staff, and the community.

Keywords: Educational Bond. Teacher Listening. Continuing Education. School Perseverance. Student Trajectory.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constituiu-se,

historicamente, como um instrumento de reintegração educacional para sujeitos que, por múltiplos fatores, tiveram seus percursos escolares interrompidos. Inserida em um contexto de desigualdades sociais, essa modalidade de ensino foi marcada por tensões entre as demandas sociais e as limitações institucionais. Tais contradições se tornaram especialmente evidentes diante dos desafios impostos à permanência dos estudantes e à efetividade das práticas pedagógicas desenvolvidas. Nesse cenário, o debate sobre os fatores que influenciaram a continuidade escolar na EJA e o papel do docente na mediação do engajamento educacional emergiu como um campo de investigação necessário e urgente.

A motivação para a escolha do presente tema decorreu da observação de lacunas existentes entre a intencionalidade pedagógica expressa nos documentos oficiais e as realidades vivenciadas nas salas de aula da EJA. Notou-se que, embora o discurso institucional reconhecesse a importância da inclusão educacional e da valorização dos sujeitos da EJA, na prática, muitas estratégias pedagógicas ainda permaneciam distantes das necessidades concretas desse público. Essa constatação suscitou o interesse em compreender como a ação docente poderia contribuir para a formação de vínculos significativos e para a superação dos obstáculos estruturais que historicamente dificultaram a continuidade do percurso educacional desses estudantes.

A questão que norteou esta pesquisa foi: ‘Quais elementos das práticas pedagógicas contribuem para a motivação e permanência dos estudantes na EJA, considerando os condicionantes afetivos, metodológicos e estruturais?’. A partir dessa indagação, estabeleceu-se

como objetivo geral ‘analisar como a prática pedagógica contribuiu para a motivação e a permanência dos estudantes na EJA, considerando o papel da afetividade, a construção de vínculos e os desafios estruturais que tensionaram essa modalidade de ensino’. Os objetivos específicos consistiram em: ‘compreender o papel do professor como agente mediador da motivação na EJA’; ‘investigar a relação entre afetividade docente e permanência escolar’; e ‘examinar os efeitos das limitações estruturais nas práticas pedagógicas inclusivas’.

Para alcançar tais objetivos, adotou-se a pesquisa bibliográfica como metodologia principal, apoiando-se em publicações acadêmicas disponíveis em bases de dados como o Scielo, com ênfase na leitura, seleção e organização dos materiais conforme sua relevância para o tema. O procedimento metodológico consistiu na análise qualitativa de produções científicas publicadas entre os anos de 2014 e 2025, com base em critérios de inclusão definidos pela pertinência temática e atualidade. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram ‘educação de jovens e adultos’, ‘motivação escolar’, ‘permanência na EJA’, ‘prática pedagógica’ e ‘afetividade docente’, selecionadas por sua correspondência direta com os eixos centrais da investigação.

A fundamentação teórica do estudo foi construída com base nos aportes de autores como Viana *et al.* (2025), que discutiram os impactos da precariedade estrutural na motivação discente e os limites das políticas educacionais voltadas à EJA; Braga *et al.* (2023), cuja análise enfatizou a importância do reconhecimento das vivências dos alunos na construção de práticas inclusivas; e Pimentel (2024), que contribuiu com reflexões sobre

a afetividade docente e os entraves extraescolares enfrentados pelos estudantes da EJA. A interlocução entre esses autores permitiu o aprofundamento da análise sobre os aspectos afetivos, pedagógicos e institucionais que incidiram sobre a continuidade dos processos formativos.

Este artigo foi estruturado em três capítulos principais, cada um abordando uma dimensão específica da problemática investigada. No primeiro capítulo, intitulado ‘A prática pedagógica como agente de mediação da motivação na EJA: implicações para o engajamento e a continuidade escolar’, discutiu-se o papel do professor na mediação da relação entre o sujeito e o saber, enfatizando a relevância das metodologias participativas e do reconhecimento das trajetórias dos estudantes. No segundo capítulo, ‘Permanência escolar na EJA e o papel da afetividade docente: análise de práticas pedagógicas com ênfase na construção de vínculos significativos’, analisou-se como as relações interpessoais e a escuta qualificada constituíram elementos fundamentais para a formação de vínculos que favoreceram a permanência escolar. Por fim, o terceiro capítulo, ‘Práticas pedagógicas inclusivas e desafios estruturais: tensões entre intencionalidade educativa e realidades socioeconômicas na EJA’, problematizou os limites impostos pela carência de infraestrutura, pela ausência de políticas públicas consistentes e pela desarticulação entre os conteúdos escolares e a realidade social dos estudantes.

Dessa forma, o artigo encontra-se dividido em três seções principais, cada uma correspondendo aos capítulos supracitados, com o objetivo de apresentar uma análise articulada entre a prática pedagógica,

os vínculos afetivos e as condições estruturais que interferem na permanência escolar na EJA. A conclusão retoma os principais achados do estudo, relacionando-os aos objetivos propostos, enquanto a seção de resultados e discussões apresenta o diálogo entre os dados obtidos e o referencial teórico utilizado. A introdução, portanto, serve como guia para a compreensão do percurso investigativo adotado ao longo da produção científica.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo foi a pesquisa bibliográfica, reconhecida por seu caráter exploratório e analítico, cujo objetivo é compreender e interpretar dados já publicados em fontes confiáveis. Conforme Santana, Narciso e Fernandes (2025, p. 3), “a pesquisa bibliográfica foi adotada como metodologia principal, com a coleta de dados realizada em bases de dados confiáveis, como Scielo e UFG.br”. Essa abordagem foi escolhida por possibilitar uma revisão aprofundada sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no que se refere aos fatores que influenciam a permanência e o engajamento dos estudantes nessa modalidade de ensino.

A pesquisa foi estruturada em etapas sucessivas que incluíram: a formulação do problema de investigação, a definição dos critérios de busca, a seleção dos materiais, a leitura analítica dos textos e, por fim, a organização e interpretação das informações. O levantamento de dados foi orientado por critérios previamente estabelecidos quanto à relevância

teórica e à atualidade das publicações, considerando apenas estudos publicados entre 2014 e 2025. Os critérios de inclusão consideraram obras que abordassem diretamente a temática da EJA, permanência escolar, afetividade docente e práticas pedagógicas inclusivas. Foram excluídos materiais que não apresentassem vinculação direta com o tema central do estudo, bem como textos opinativos ou não científicos.

A principal técnica de análise utilizada consistiu na leitura, seleção e categorização dos materiais conforme sua pertinência à problemática investigada. Como descrevem Santana, Narciso e Fernandes (2025, p. 3), “a técnica de análise utilizada consistiu na leitura, seleção e organização dos materiais de acordo com sua relevância para o tema abordado”. Este processo permitiu sistematizar os achados em categorias temáticas que dialogam com os objetivos propostos e subsidiaram as discussões presentes nas seções analíticas do artigo.

Para a seleção dos materiais, foram utilizadas palavras-chave em combinação simples, tais como: ‘educação de jovens e adultos’, ‘motivação escolar’, ‘permanência na EJA’, ‘prática pedagógica’ e ‘afetividade docente’. As expressões foram escolhidas com base na sua capacidade de representar os núcleos conceituais da pesquisa, evitando termos excessivamente técnicos ou pouco empregados na literatura especializada.

A base de dados selecionada para a busca dos materiais foi o Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. Scielo é reconhecida pela sua

credibilidade e pelo acesso gratuito a artigos revisados por pares, garantindo, assim, a qualidade e a confiabilidade das fontes consultadas.

A abordagem metodológica fundamentou-se na concepção de pesquisa bibliográfica como instrumento eficaz para a análise crítica de produções acadêmicas, conforme delineado por autores como Gil, que a considera apropriada para a formulação de reflexões teóricas sustentadas em evidências empíricas já consolidadas. Ainda segundo Santana, Narciso e Santana (2025, p. 3), “as metodologias científicas contemporâneas demandam uma integração efetiva de inovações tecnológicas para potencializar a pesquisa acadêmica”, o que reforça a pertinência do uso de ferramentas digitais e bases eletrônicas na realização da presente investigação.

Desse modo, a metodologia adotada permitiu alcançar os objetivos da pesquisa ao oferecer uma base sólida para a construção das análises, possibilitando um mapeamento coerente das principais abordagens teóricas e empíricas sobre a permanência escolar na EJA e a relevância da prática pedagógica enquanto elemento mediador das experiências educacionais.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO AGENTE DE MEDIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO NA EJA: IMPLICAÇÕES PARA O ENGAJAMENTO E A CONTINUIDADE ESCOLAR

A continuidade de jovens e adultos nos ambientes escolares está diretamente relacionada ao envolvimento subjetivo que esses sujeitos estabelecem com o processo educativo. Esse envolvimento, por sua vez, não decorre de fatores isolados, mas emerge da articulação entre condições

sócio materiais, práticas pedagógicas adequadas e reconhecimento institucional. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a prática docente ocupa lugar estratégico na mediação entre as trajetórias dos estudantes e os conteúdos escolares. Viana *et al.* (2025) argumentam que as ações pedagógicas voltadas à EJA devem estar ancoradas na realidade dos estudantes, o que exige o reconhecimento de seus saberes prévios e o respeito às suas experiências formativas interrompidas. Essa abordagem rompe com modelos homogêneos e permite a construção de propostas de ensino mais próximas das necessidades do público atendido, favorecendo sua integração ao espaço escolar.

Segundo os mesmos autores, metodologias centradas na participação ativa dos estudantes contribuem para o fortalecimento do vínculo institucional, ampliando sua disposição em prosseguir os estudos. Tais práticas são capazes de estimular o senso de pertencimento e intensificar o envolvimento com o conhecimento, desde que organizadas a partir da escuta das especificidades dos sujeitos. Nesse sentido, afirmam que:

[...] a prática pedagógica voltada para a EJA deve contemplar metodologias participativas, centradas no aluno e em sua realidade concreta, possibilitando o desenvolvimento do senso de pertencimento e engajamento com o processo educativo (Viana *et al.*, 2025, p. 22700).

Apesar dessas contribuições, Braga *et al.* (2023) chamam atenção para a existência de obstáculos que dificultam a continuidade educacional dos estudantes da EJA. Embora uma parte significativa da amostra pesquisada manifeste vontade de seguir estudando, muitos se veem compelidos a interromper essa trajetória devido às exigências do trabalho

e às responsabilidades familiares. Essa tensão revela o conflito entre o desejo de escolarização e a necessidade de sobrevivência. Além disso, os mesmos autores identificam que para determinados estudantes, o ingresso no mercado de trabalho parece mais urgente e recompensador do que a formação escolar, especialmente quando esta não apresenta resultados imediatos. Tal percepção enfraquece o compromisso com o percurso formativo e pode resultar em desistência precoce, principalmente quando o ambiente escolar não oferece respostas eficazes a essas demandas.

Pimentel (2024), por sua vez, destaca que a escola precisa revisar suas práticas, desenvolvendo mecanismos que favoreçam a adesão dos estudantes

ao processo de aprendizagem. A autora propõe que o investimento em estratégias pedagógicas mais inclusivas e conectadas às realidades dos educandos pode contribuir para manter sua presença regular e ativa na instituição de ensino. Nesse contexto, Viana *et al.* (2025) advertem que a adoção de recursos tecnológicos e metodologias inovadoras, como as aulas invertidas, não garante, por si só, o engajamento dos estudantes. A eficácia dessas práticas depende da existência de condições subjetivas e objetivas que deem sentido ao processo formativo, favorecendo a adesão consciente dos sujeitos ao projeto educacional proposto.

Contudo, Braga *et al.* (2023) apontam que muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para implementar ações eficazes que assegurem a continuidade do percurso escolar. Em vários casos, prevalece uma abordagem descontextualizada, incapaz de dialogar com os interesses e as necessidades dos estudantes, o que contribui para seu afastamento

progressivo do ambiente educativo. Pimentel (2024) complementa essa análise ao indicar que a construção de uma trajetória escolar estável requer o diagnóstico rigoroso dos fatores que dificultam a permanência dos alunos na EJA. Tais fatores, de ordem estrutural e subjetiva, devem ser enfrentados por meio de práticas sistemáticas e políticas públicas consistentes, que valorizem a educação de adultos como direito e não como medida compensatória.

A regularidade na frequência escolar, portanto, depende de um conjunto articulado de iniciativas que envolvem a escuta ativa dos estudantes, o acolhimento institucional e a proposição de conteúdos significativos. Para tanto, é fundamental que a escola assuma sua função social de mediadora de saberes e espaço de emancipação, oferecendo suporte pedagógico e psicossocial que sustente o processo de aprendizagem ao longo do tempo. O professor, nesse cenário, deve atuar como facilitador da aprendizagem e articulador entre as vivências dos estudantes e os saberes escolares. Sua atuação deve ser pautada por práticas pedagógicas que promovam o interesse contínuo dos alunos, respeitem suas trajetórias e dialoguem com suas expectativas quanto ao papel transformador da educação em suas vidas.

A reinserção escolar de jovens e adultos não pode ser tratada como evento pontual, mas como processo que demanda permanência qualificada, continuidade de vínculos e consolidação de trajetórias. Isso implica a superação de obstáculos que vão além do espaço escolar e a criação de estratégias que deem sustentabilidade à jornada educativa.

Em síntese, o engajamento duradouro dos estudantes da EJA exige

práticas pedagógicas consistentes, sensíveis às suas realidades e estruturadas a partir de princípios de inclusão, respeito e valorização da experiência. A consolidação desse percurso depende da articulação entre o trabalho docente, a gestão institucional e as políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos. Assim, a manutenção dos estudantes da EJA nos processos escolares não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva do sujeito, mas como resultado de um conjunto de condições que favoreçam sua integração plena. A construção de vínculos com o processo educativo, quando efetivada com intencionalidade e compromisso, torna-se fundamento para a continuidade escolar e para o exercício pleno da cidadania.

4 PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EJA E O PAPEL DA AFETIVIDADE DOCENTE: ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ÊNFASE NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS SIGNIFICATIVOS

A permanência de estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) demanda uma compreensão que ultrapasse a simples noção de frequência escolar. Trata-se de um fenômeno vinculado à capacidade da escola de promover relações significativas e sustentáveis entre o estudante e o ambiente educacional. Nesse sentido, a dimensão afetiva da prática pedagógica torna-se decisiva para consolidar um processo formativo que responda às especificidades desse público. A atuação docente, quando orientada pelo reconhecimento das trajetórias de vida dos educandos, configura-se como elemento catalisador do envolvimento dos sujeitos com o processo de aprendizagem. O professor, nesse cenário, desempenha

papel central na criação de vínculos de confiança e pertencimento, elementos indispensáveis à continuidade do itinerário escolar. Viana *et al.* (2025) argumentam que a sala de aula deve ser concebida como espaço de interação horizontal, no qual a escuta e a valorização do estudante contribuem para o desenvolvimento de sua autonomia.

Esse engajamento não se estabelece de forma automática. Ele depende da construção de um ambiente que acolha as singularidades dos discentes, respeitando seus tempos, experiências e modos de aprender. A afetividade, nesse contexto, não é um adereço, mas parte integrante da intencionalidade pedagógica. Pimentel (2024) observa que o acolhimento emocional é frequentemente o fator que diferencia experiências educativas bem-sucedidas daquelas marcadas por rupturas e exclusão. A criação de um vínculo genuíno entre professor e aluno favorece a reconfiguração da relação com o saber, especialmente quando os sujeitos chegam à EJA com histórico de fracasso escolar. A afetividade, quando aliada a uma proposta educativa consistente, promove a revalorização da escola como espaço legítimo de desenvolvimento pessoal e social. Isso permite aos estudantes reconstruírem sua identidade como aprendizes e, assim, retomarem com confiança o percurso interrompido.

Entretanto, o contexto social de vulnerabilidade no qual muitos alunos estão inseridos impõe barreiras significativas à sua permanência nas atividades escolares. Braga *et al.* (2023) destacam que, apesar da boa relação com os professores, muitos estudantes interrompem os estudos por questões de trabalho e responsabilidade familiar. Tais elementos, externos ao ambiente educacional, não anulam a importância da escola, mas exigem

dela uma resposta sensível e adaptativa. Ainda assim, experiências escolares marcadas por acolhimento e reconhecimento tendem a fortalecer o compromisso dos educandos com sua formação. A pesquisa de Braga *et al.* (2023) revela que a convivência positiva com o corpo docente influencia diretamente a disposição dos alunos em continuar frequentando a escola. Isso reforça a ideia de que a empatia, quando institucionalizada como valor pedagógico, contribui para a permanência.

Além da mediação humana, o uso consciente de tecnologias também pode favorecer a adesão dos estudantes. Viana *et al.* (2025) afirmam que, quando utilizadas de forma contextualizada, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) fortalecem a autoestima e o envolvimento discente. Entretanto, esses recursos só são eficazes quando integrados a um ambiente afetivamente estruturado. A continuidade escolar, portanto, não é um dado garantido pela matrícula, mas uma construção que exige investimento contínuo. Nesse processo, a afetividade se manifesta por meio da escuta qualificada, do respeito às histórias de vida e da adaptação metodológica às necessidades concretas dos sujeitos. O docente, nesse papel, torna-se facilitador da aprendizagem e ponto de referência dentro da escola.

Pimentel (2024) argumenta que os fatores que incentivam os estudantes a manterem-se na EJA são de ordem diversa, incluindo tanto elementos emocionais quanto institucionais. O acolhimento dos professores, ao reconhecer os desafios enfrentados pelos alunos, contribui para que eles encontrem motivação para resistir às dificuldades cotidianas e dar continuidade ao processo formativo. Paralelamente, Viana *et al.*

(2025) sugerem que a valorização da trajetória dos estudantes contribui para resgatar sua autoconfiança, fundamental para o engajamento educacional. Essa abordagem não apenas contribui para o fortalecimento do vínculo com o ambiente escolar, como permite ao sujeito ressignificar seu papel dentro da instituição.

Contudo, a construção de vínculos duradouros exige mais do que disposição individual dos docentes. É necessário que a escola como um todo adote políticas internas que valorizem a afetividade como princípio formativo. Isso inclui a criação de espaços de escuta, acompanhamento pedagógico individualizado e formação continuada para o corpo docente sobre relações interpessoais na EJA. Além disso, a afetividade deve estar articulada a uma proposta educativa que respeite as finalidades específicas da EJA, evitando a mera reprodução de modelos da educação regular. O currículo, nesse caso, deve dialogar com os interesses, desafios e saberes do público atendido, fortalecendo a função social da escola como instrumento de emancipação.

A esse respeito, Pimentel (2024) defende que a instituição de ensino deve ser compreendida como espaço de reconstrução simbólica, no qual os estudantes possam experimentar novos sentidos para sua trajetória educacional. Isso exige um projeto político-pedagógico que valorize a formação integral e o pertencimento institucional. A afetividade, portanto, não é antagônica ao rigor pedagógico. Pelo contrário, ela potencializa a aprendizagem ao criar um ambiente de segurança emocional, no qual os alunos sentem-se autorizados a errar, tentar novamente e persistir. Essa postura favorece a continuidade do percurso escolar e contribui para a

constituição de sujeitos autônomos.

Finalmente, garantir a permanência dos estudantes na EJA exige o reconhecimento de que os vínculos interpessoais são tão relevantes quanto os conteúdos curriculares. A afetividade, nesse sentido, deve ser compreendida como condição pedagógica que sustenta a trajetória formativa e amplia as possibilidades de sucesso educacional dos sujeitos historicamente marginalizados.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E DESAFIOS ESTRUTURAIS: TENSÕES ENTRE INTENCIONALIDADE EDUCATIVA E REALIDADES SOCIOECONÔMICAS NA EJA

A discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige a compreensão das contradições entre a intencionalidade educativa e os entraves estruturais que permeiam o cotidiano escolar. A EJA, enquanto modalidade voltada a sujeitos historicamente excluídos dos processos formais de escolarização, enfrenta obstáculos que comprometem a efetividade de suas ações pedagógicas. Entre esses desafios, destacam-se as condições precárias de infraestrutura, a insuficiência de políticas públicas direcionadas e as múltiplas vulnerabilidades socioeconômicas dos estudantes.

De acordo com Viana *et al.* (2025), a precariedade dos recursos materiais, a ausência de equipamentos adequados e a descontinuidade de políticas de formação docente configuram um cenário pouco favorável à realização de práticas pedagógicas que estimulem o envolvimento dos alunos. Esse ambiente, desprovido de condições básicas, compromete não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também a imagem que os

estudantes constroem da escola como espaço de transformação pessoal. Ainda sob essa perspectiva, a desconexão entre os conteúdos curriculares e a realidade dos educandos representa outro fator limitante. A fragmentação temática e a ausência de articulação com a prática social impedem que os saberes escolares sejam compreendidos como relevantes e aplicáveis. Segundo Viana *et al.* (2025), essa desarticulação torna o processo educativo abstrato e desinteressante, reduzindo a capacidade da escola de consolidar vínculos significativos com os sujeitos da EJA.

Braga *et al.* (2023) reforçam esse argumento ao destacar a importância de reconhecer a diversidade de experiências e saberes que os alunos trazem consigo. O público da EJA, diferentemente dos estudantes da educação regular, carrega uma bagagem marcada por interrupções, trabalho precoce e vivências de exclusão. Ignorar essas especificidades significa perpetuar uma prática pedagógica homogênea, que desconsidera a complexidade das trajetórias de vida dos educandos. Por outro lado, Pimentel (2024) enfatiza que os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA transcendem os muros da escola. A autora identifica obstáculos de ordem intraescolar e extraescolar, envolvendo desde barreiras pedagógicas até questões relacionadas à vida profissional, familiar e econômica. Tais fatores, frequentemente desconsiderados no planejamento educacional, impactam diretamente na capacidade de permanência dos alunos e na eficácia das estratégias de ensino.

Embora a intencionalidade pedagógica deva buscar a inclusão, muitas vezes esbarra em limitações institucionais e operacionais. Pimentel (2024) observa que estados e municípios, responsáveis pela oferta da EJA,

não possuem condições estruturais e financeiras adequadas para implementar políticas que garantam a qualidade da modalidade. Essa fragilidade na gestão compromete a continuidade das ações e enfraquece os vínculos estabelecidos entre escola e comunidade. Entretanto, é necessário destacar que os estudantes da EJA, mesmo diante de dificuldades significativas, demonstram desejo de prosseguir nos estudos. Braga *et al.* (2023) argumentam que a evasão não se dá por desinteresse, mas pela ausência de suporte institucional e pela falta de estratégias eficazes de permanência. O compromisso da escola com esses sujeitos passa, portanto, pela adoção de práticas que integrem acolhimento, valorização da experiência e adaptação curricular.

A questão da representatividade também é apontada como fator relevante por Pimentel (2024). A autora sustenta que os espaços escolares nem sempre refletem a diversidade dos estudantes da EJA, o que compromete seu sentimento de pertencimento e reduz sua motivação para manter-se vinculado ao processo educacional. A ausência de políticas inclusivas nesse sentido reforça a ideia de que a escola não foi pensada para esse público. Por sua vez, Viana *et al.* (2025) salientam que, mesmo quando há estrutura física mínima, a insegurança dos estudantes quanto à própria capacidade de aprender representa um entrave significativo. A internalização de sentimentos de incapacidade, construídos ao longo de trajetórias marcadas por fracassos escolares, dificulta a construção de um projeto educacional sustentável. Cabe ao educador, portanto, criar condições para restaurar a confiança e reconfigurar a relação do estudante com o conhecimento.

Ao mesmo tempo, o mercado de trabalho exerce pressão constante sobre os estudantes da EJA, exigindo dedicação integral e dificultando a conciliação com os estudos. Viana *et al.* (2025) indicam que essas exigências laborais, muitas vezes incompatíveis com a rotina escolar, são responsáveis por grande parte das desistências. A escola, ao não reconhecer essa realidade, distancia-se ainda mais dos sujeitos que deveria incluir. Em contraponto a esse cenário de limitações, Braga *et al.* (2023) apontam que a permanência na EJA é possível quando a escola assume uma postura propositiva, buscando compreender o perfil dos estudantes e oferecendo suporte ajustado às suas condições de vida. Isso implica o rompimento com práticas normativas e a construção de uma pedagogia que responda aos desafios impostos pelas desigualdades sociais.

Nessa direção, a inclusão não pode ser reduzida à presença física do aluno em sala de aula, mas deve ser entendida como pertencimento pleno ao processo educativo. Isso pressupõe um compromisso ético-político com a justiça social, que se traduz em práticas pedagógicas articuladas às necessidades concretas dos sujeitos. Conforme Pimentel (2024), a permanência requer, acima de tudo, a valorização da EJA como política pública essencial à garantia do direito à educação.

A escola, portanto, deve ser espaço de reconstrução de identidades e de resgate de direitos. Ao reconhecer que os estudantes da EJA são sujeitos de direitos e não apenas destinatários de ações compensatórias, rompe-se com a lógica de precarização que ainda marca boa parte das políticas voltadas para essa modalidade. Essa mudança de perspectiva exige investimento estrutural, formação continuada de professores e

participação ativa da comunidade escolar. Com isso, torna-se evidente que práticas pedagógicas inclusivas só se consolidam quando há articulação entre intencionalidade educativa e ação institucional.

A ausência de políticas públicas efetivas, a precariedade da infraestrutura escolar e a carência de materiais pedagógicos comprometem o processo de ensino-aprendizagem, tornando o ambiente escolar pouco atrativo e reduzindo a motivação dos alunos (Viana *et al.*, 2025, p. 22708).

Portanto, enfrentar os desafios estruturais da EJA demanda ações integradas, que combinem investimentos materiais com práticas pedagógicas sensíveis à realidade dos educandos. A inclusão, nesse sentido, não é uma concessão, mas um princípio orientador da ação educativa. Cabe aos educadores e às instituições transformar as condições adversas em oportunidades de resistência e emancipação. Em resumo, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas na EJA depende da superação das contradições entre o discurso educacional e a realidade vivida pelos estudantes. A construção de uma escola que acolha, respeite e valorize as múltiplas trajetórias dos educandos requer um projeto coletivo de transformação, no qual a educação seja compreendida como instrumento de justiça social e equidade.

Por fim, a escola precisa assumir o compromisso de criar condições para que os sujeitos da EJA possam não apenas permanecer, mas também se desenvolver em todas as suas dimensões. Esse compromisso exige coragem institucional, sensibilidade pedagógica e vontade política para enfrentar os desafios estruturais e afirmar a educação como direito de todos.

6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados obtidos na presente investigação indicam que a prática pedagógica inclusiva na Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta tensionamentos estruturais significativos, os quais impactam diretamente a continuidade e o engajamento dos estudantes. Evidenciou-se que, embora haja intencionalidade educativa por parte dos docentes, as condições materiais, institucionais e socioeconômicas limitam a efetividade das estratégias pedagógicas implementadas. Dessa forma, os achados apontam para a necessidade de articulação entre políticas públicas, formação docente e reconhecimento das especificidades do público da EJA.

Essas constatações revelam que a permanência dos estudantes na modalidade está fortemente condicionada à existência de vínculos significativos, aos recursos disponíveis na instituição de ensino e à valorização das experiências anteriores dos sujeitos. A pedagogia inclusiva, ao ser aplicada em contextos marcados por vulnerabilidade, requer não apenas adaptação curricular, mas também sensibilidade para as barreiras externas à escola que influenciam a trajetória educacional dos alunos. A importância da afetividade, da escuta e da valorização da identidade dos educandos foi confirmada como eixo estruturante das ações pedagógicas, corroborando as proposições de Viana *et al.* (2025) sobre os efeitos da precariedade estrutural na motivação discente.

Ao confrontar esses achados com a literatura existente, observou-se consonância com os estudos de Braga *et al.* (2023), que enfatizam a centralidade do reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA

no processo educativo. Os resultados também dialogam com as análises de Pimentel (2024), ao destacarem que os obstáculos à permanência vão além das práticas internas da escola, estendendo-se a fatores sociais e econômicos, tais como jornada laboral extenuante, ausência de políticas de assistência estudantil e falta de representatividade no ambiente escolar.

Entretanto, a pesquisa identificou limitações no alcance das práticas pedagógicas inclusivas observadas, especialmente no que tange à superação dos obstáculos estruturais. Tais limitações não decorrem unicamente da atuação docente, mas da ausência de uma política pública contínua e articulada que assegure condições mínimas de permanência com qualidade. Essa constatação é reforçada pelas observações de Pimentel (2024), que critica a insuficiência de recursos e a falta de infraestrutura como entraves persistentes à consolidação de uma EJA democrática e efetiva.

Alguns resultados revelaram-se surpreendentes, sobretudo no que se refere à disposição dos estudantes em manter-se na escola, mesmo diante de múltiplas adversidades. Esse dado parece contrariar discursos recorrentes sobre o desinteresse do público da EJA. A disposição identificada pode ser compreendida, segundo Braga *et al.* (2023), como resultado de um desejo de superação e transformação pessoal, o que reforça a tese de que a evasão está mais associada à exclusão estrutural do que à falta de vontade individual.

Além disso, observou-se que iniciativas pedagógicas baseadas na valorização da trajetória de vida dos estudantes, quando bem articuladas com o conteúdo curricular, tendem a aumentar o vínculo com o processo

educativo. Isso indica que a intencionalidade pedagógica, quando mediada por estratégias afetivas e contextualizadas, pode mitigar os efeitos das carências estruturais. Tais observações estão em conformidade com os apontamentos de Viana *et al.* (2025) acerca da necessidade de revisão das metodologias aplicadas à EJA.

Por outro lado, identificou-se uma lacuna significativa em relação ao uso sistemático de tecnologias digitais no processo pedagógico, especialmente em ambientes com infraestrutura precária. Ainda que alguns docentes busquem inserir recursos tecnológicos, a falta de acesso e de formação impede o uso significativo desses instrumentos. Este achado sugere que há uma necessidade urgente de políticas formativas voltadas à capacitação digital dos professores da EJA, conforme sugerido nas diretrizes de inclusão digital educacional mencionadas por Viana *et al.* (2025).

Em vista disso, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a análise sobre a efetividade de metodologias que integrem recursos digitais e práticas afetivas no contexto da EJA. Investigações longitudinais também se mostram pertinentes para compreender os efeitos da continuidade das políticas públicas voltadas a essa modalidade, considerando diferentes regiões e contextos socioeconômicos.

Outro aspecto que merece aprofundamento é o impacto das condições de trabalho dos docentes da EJA na qualidade das práticas pedagógicas. Estudos comparativos que envolvam diferentes unidades federativas poderiam contribuir para o entendimento das variabilidades institucionais que afetam o desempenho educacional e a fidelização dos

alunos. Esse enfoque ampliaria o alcance analítico das investigações, conforme problematizado por Pimentel (2024) ao tratar das atribuições de estados e municípios na implementação da modalidade.

Portanto, os resultados obtidos evidenciam que a intencionalidade pedagógica inclusiva, embora presente, encontra-se tensionada por condições estruturais adversas. As estratégias implementadas pelos docentes, ainda que fundamentadas em princípios de acolhimento e valorização dos sujeitos, são muitas vezes fragilizadas pela ausência de suporte institucional e pela insuficiência de políticas públicas voltadas à equidade educacional.

Essa constatação reforça a necessidade de integrar práticas pedagógicas e políticas sociais, de modo que a escola se configure como espaço de emancipação e não de mera adaptação a realidades excludentes. Como destacam Braga *et al.* (2023), o impacto da evasão na EJA transcende a esfera educacional, afetando também dimensões sociais, culturais e econômicas da coletividade.

A articulação entre escola, comunidade e políticas públicas deve, portanto, ser fortalecida. Tal articulação é condição para que as práticas inclusivas deixem de ser pontuais e passem a constituir uma política institucional sistemática, voltada à superação das desigualdades educacionais. Isso implica não apenas a reformulação dos currículos e das metodologias, mas também o compromisso político com a efetivação do direito à educação para jovens e adultos.

Em suma, os resultados da pesquisa reafirmam a centralidade das práticas pedagógicas sensíveis à realidade dos estudantes da EJA, ao

mesmo tempo em que alertam para a insuficiência de tais práticas frente aos desafios estruturais persistentes. A superação dessas limitações exige um movimento articulado entre formação docente, investimentos públicos e políticas educacionais que reconheçam a complexidade do sujeito da EJA e a importância de sua trajetória no processo de aprendizagem.

CONCLUSÃO

As considerações finais deste estudo retomam os principais pontos analisados ao longo da investigação, evidenciando que os objetivos propostos foram plenamente alcançados. O artigo teve como propósito compreender como as práticas pedagógicas influenciam os processos de engajamento e continuidade escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando os condicionantes afetivos, metodológicos e estruturais que permeiam essa modalidade de ensino.

A análise permitiu confirmar que a permanência dos estudantes na EJA não se limita à matrícula ou frequência, mas está profundamente relacionada à construção de vínculos significativos com o ambiente escolar e à capacidade da instituição em reconhecer as trajetórias e necessidades dos educandos. As práticas pedagógicas que incorporam estratégias inclusivas, que valorizam a escuta, a afetividade e o respeito aos saberes prévios dos sujeitos, mostraram-se mais eficazes na promoção de um ambiente de aprendizagem favorável e duradouro.

Além disso, identificou-se que a motivação dos estudantes para manter-se na escola está vinculada a múltiplos fatores, entre eles a qualidade das relações estabelecidas com os docentes, a relevância dos

conteúdos abordados e as condições estruturais da instituição de ensino. Ficou evidente que a intencionalidade pedagógica, por si só, não é suficiente para garantir a permanência escolar, sendo necessário o enfrentamento dos desafios impostos pela precariedade de recursos, pela sobrecarga laboral dos estudantes e pela ausência de políticas públicas consistentes voltadas para a EJA.

O estudo também contribuiu para evidenciar as tensões existentes entre o ideal formativo da EJA e a realidade socioeconômica vivenciada pelos alunos. A pesquisa demonstrou que, embora os sujeitos manifestem desejo de superação por meio da educação, a falta de apoio institucional e a rigidez curricular ainda constituem obstáculos importantes. Assim, os resultados possibilitaram responder às questões levantadas na introdução e fundamentadas na metodologia, ao analisarem em profundidade como a prática docente, articulada a fatores afetivos e estruturais, pode fomentar ou comprometer o vínculo educacional.

Com base nas lacunas identificadas, sugere-se que pesquisas futuras se debrucem sobre o impacto das políticas públicas regionais na estruturação da EJA, bem como sobre as formas de integração entre tecnologias digitais e metodologias participativas nesse contexto. Estudos longitudinais sobre trajetórias de sucesso educacional na EJA também podem ampliar a compreensão sobre os fatores que contribuem para a superação de condições adversas.

Por fim, recomenda-se a ampliação de investigações que considerem o ponto de vista dos próprios estudantes, a fim de aprofundar o conhecimento sobre suas motivações, desafios e estratégias de

permanência. A continuidade dessas pesquisas é essencial para subsidiar práticas pedagógicas mais equitativas e para fortalecer a EJA como espaço legítimo de formação e emancipação social.

REFERÊNCIAS

BRAGA, F. L.; CANUTO, L. B.; BATISTA, R. G.; NETO, R. A.; GOIS, P. K. M. Motivação e permanência na educação de jovens e adultos: uma análise no Alto Sertão da Paraíba. **Anais VI CONEDU – VI Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande, (2023): pp. 3, 4, 6, 9, 10. ISSN 2358-8829. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_E_V127_MD4_SA12_ID5163_23092019134613.pdf (editorarealize.com.br). Acesso em: 29 jun. 2025.

PIMENTEL, A. L. C. da S.; ALMEIDA, L. S. de. O desafio da permanência para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. In: **Anais do V Colóquios de Política e Gestão da Educação**, 5., (2024): pp. 338, 339, 340, 342, 343 Sorocaba. Sorocaba: UFSCar – Campus Sorocaba, 2024. p. 334–343. ISSN 2674-8630. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1161> (repositorio.ufpb.br). Acesso em: 29 jun. 2025.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. Explorando as metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas. **Caderno Pedagógico**, [s.l.], v. 22, n. 1, e13333, (2025): p. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-130>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, [s.l.], v. 22, n. 1, e13702, 2025. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-255>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2782>. Acesso em: 29 jun. 2025.

VIANA, A. R. M.; FERREIRA, S. M. C.; ANDRADE, K. R. S.; DELGADO, V. B. S.; OLIVEIRA, V. M. R. de. Motivação e aprendizagem na educação de jovens e adultos: autoestima, práticas pedagógicas e permanência escolar em contextos vulneráveis. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 22699–22713, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n5-108>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abstratos, 58
Acessível, 18
Adaptativas, 60
Afetividade, 10
Algoritmos, 58
Análise, 25
Aprendizagem, 15
Artefatos, 40
Artificial, 56
Autogestão, 19
Autônoma, 66
Autonomia, 32, 43
Avaliação, 25
Avaliações, 46

B

Bibliográfica, 15

C

Cérebro, 51
Certificados, 68
Cognitivas, 56
Coletânea, 9
Competência, 15
Compreensão, 9
Comprometimento, 71
Computacional, 44
Comunidade, 25
Conceitos, 41
Conhecimento, 17
Consistentes, 79
Consolidadas, 82
Contemporâneo, 56
Continuidade, 82
Controvérsias, 41

Cultura, 38

D

Desigualdade, 15

Desvantagens, 64

Diagnóstico, 26

Diálogo, 10, 26

Digitais, 13

Dinâmico, 28

Discentes, 26

Discussões, 80

Diversidade, 53

Diversificado, 10

Docentes, 26

E

Educação, 13

Educacional, 25

Efetividade, 15

Eficiente, 46

Elementos, 54

Emergência, 30

Engajados, 42

Exigência, 21

F

Ferramentas, 9

Flexibilidade, 18

Formação, 40

Formação, 76

Formativo, 18

Fundamentação, 16

Futuras, 56

G

Gerenciamento, 65

Gestão, 32

Gestão, 25

Gestores, 26

Gratuita, 68

H

Habilidades, 19

Horário, 18

Horizonte, 29

I

Identificação, 16

Impacto, 40

Imposição, 32

Imutável, 52

Inclusivas, 10

Incompatibilidades, 20

Inovações, 56

Instrumento, 28

Integração, 18

Inteligência, 56

Interação, 17

Interativas, 20

Intervenção, 56

Intrínseca, 56

Investigativo, 80

L

Learning, 14

M

Mediadores, 16

Mensuração, 28

Metodologia, 13

Mobilizar, 28

N

Neurociência, 49

Neuroplasticidade, 51

Notável, 53

P

Participativo, 25

Pedagógica, 15

Pedagógica, 10

Percurso, 80

Permanência, 10

Personalização, 21, 51

Personalizado, 19

Planejamento, 22

Plataformas, 13

Práticas, 9

Proposições, 10

Protagonismo, 70

Punitiva, 28

Q

Qualificada, 10

R

Realidades, 26

Reflexão, 17

Reflexivos, 31

Regulamentadas, 69

Responsabilidade, 18

Ressignificação, 28

Rigidez, 18

Rígido, 45

Robustas, 61

S

Segmentos, 30

Sensoriais, 58

Softwares, 42

Sujeitos, 26

Superação, 76

Sustentabilidade, 31

Sustentáveis, 26

Sustentável, 61

T

Tecnologias, 13

Temáticas, 9

Teóricas, 9

Território, 32

Trajetória, 76

V

Valiosos, 59

Vantagens, 17

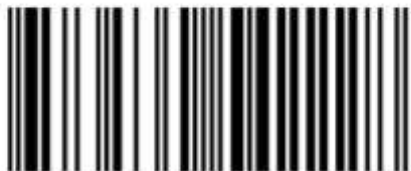
Vigilância, 31

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

Revista REASE chancelada pela Editora Arché.
São Paulo- SP.
Telefone: +55(11) 5107- 0941
<https://periodicorease.pro.br>
contato@periodicorease.pro.br

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

CDL



9786560542228