

MÍDIAS SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DISCENTE: POTENCIALIDADES E LIMITES

SOCIAL MEDIA AND THE DEVELOPMENT OF STUDENT AUTONOMY:
POTENTIALS AND LIMITATIONS

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 01/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785333215](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785333215)

Marcia Rosa Carvalho Gomes¹

Emmanuel Paiva de Andrade²

RESUMO

O presente estudo analisa as formas como as mídias sociais influenciam a construção da autonomia discente no contexto educacional, considerando suas potencialidades e limitações. O objetivo geral deste estudo consiste em analisar de que maneira as mídias sociais influenciam a autonomia discente, identificando os principais benefícios e desafios desse processo para professores e estudantes. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, com base em artigos científicos, periódicos acadêmicos, livros e trabalhos indexados em bases de dados digitais. Os resultados demonstram que as mídias sociais vêm ocupando espaço significativo nas práticas educacionais contemporâneas, especialmente por ampliarem possibilidades de comunicação, acesso ao conhecimento, interação acadêmica e flexibilização da aprendizagem. Contudo, os achados evidenciam que tais benefícios dependem diretamente de mediação pedagógica, formação docente, infraestrutura adequada e desenvolvimento de competências críticas. Conclui-se que a construção da autonomia discente no contexto digital exige não apenas acesso às tecnologias, mas também planejamento e práticas pedagógicas capazes de transformar o uso das mídias sociais em oportunidades efetivas de aprendizagem e formação cidadã.

Palavras-chave: Uso pedagógico das mídias sociais; Tecnologia da Informação e Comunicação; autonomia discente; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present study analyzes the ways in which social media influence the construction of student autonomy in the educational context, considering their potentialities and limitations. The general objective

is to analyze how social media influence student autonomy, identifying the main advantages and challenges of this process for teachers and students. The research is characterized as a qualitative study, with a descriptive and exploratory nature, developed through a literature review based on scientific articles, academic journals, books, and studies indexed in digital databases. The results demonstrate that social media have occupied a significant space in contemporary educational practices, especially by expanding possibilities for communication, access to knowledge, academic interaction, and learning flexibility. However, the findings show that such benefits depend directly on pedagogical mediation, teacher training, adequate infrastructure, and the development of critical skills. It is concluded that the construction of student autonomy in the digital context requires not only access to technologies but also planning and pedagogical practices capable of transforming the use of social media into effective opportunities for learning and citizenship education.

Keywords: social media; Information and Communication Technology; student autonomy; pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

O constante avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a pluralidade de meios têm intensificado a presença das mídias sociais no cotidiano acadêmico. No cenário atual, as instituições de ensino buscam estar presentes no ambiente virtual para consolidar a comunicação com o seu público, visto que a tecnologia facilita a aproximação e a manutenção dessas interações. As mídias sociais, frente a isso, deixam de ser apenas canais de entretenimento para se tornarem potenciais recursos didático-pedagógicos (Cardias; Redin, 2019).

A integração das mídias sociais reflete a transição em que as plataformas digitais deixam de ser meros repositórios para se tornarem espaços de aprendizagem em rede. Esse novo paradigma educacional exige que as instituições e os docentes compreendam como o uso dessas tecnologias influencia a confiança e a satisfação dos estudantes. Com isso, o estudo de Silva, Silva e Silva (2023), ressalta que diante do cenário competitivo e dinâmico em que as Instituições estão inseridas, as mídias sociais tornam-se uma ferramenta estratégica essencial para sua permanência no mercado, ao possibilitarem uma comunicação mais eficiente e próxima com seu público-alvo.

A velocidade com que a informação é difundida hoje não possui precedentes históricos, impactando diretamente o modo como os jovens aprendem e buscam conhecimento. Esse cenário de globalização tecnológica gera uma grande integração de culturas e compartilhamento de dados, fazendo com que a educação precise se adaptar a esse rápido acesso à informação. Com isso, as plataformas digitais surgem como ferramentas que podem favorecer a autonomia discente, permitindo que o estudante aprenda no seu próprio ritmo e escolha os conteúdos que melhor atendem às suas necessidades (Silva Neto; Nascimento, 2022)

Essa busca por autonomia e ritmos próprios de aprendizagem encontra, na atualidade, um desdobramento tecnológico mais sofisticado no chamado ensino adaptativo mediado por inteligência artificial. Conforme Vieira *et al.* (2026), esse modelo passa a utilizar dados de desempenho, padrões de interação, erros, acertos e trajetórias individuais dos estudantes para recomendar intervenções pedagógicas mais ajustadas às suas necessidades, ampliando a

capacidade de diagnóstico, acompanhamento e personalização das trilhas de aprendizagem.

A efetividade desse modelo depende da formação continuada dos professores e da mediação docente, uma vez que a inteligência artificial pode recomendar atividades e identificar padrões, mas não substitui o julgamento pedagógico, a interpretação crítica dos dados e a construção de vínculo necessários à aprendizagem significativa.

A construção da capacidade dos estudantes de assumirem papel ativo em sua aprendizagem é um processo complexo que envolve o incentivo ao protagonismo do aluno a partir do currículo e do diálogo. O currículo que visa a autonomia precisa possuir marcas dinâmicas e interativas, levando em conta as características individuais para promover a formação do pensamento crítico (Jung; Duarte; Silva, 2020).

Conforme Borges *et al.* (2026), o letramento digital não se limita ao domínio técnico das ferramentas tecnológicas, mas envolve a capacidade de compreender criticamente as informações dos ambientes digitais, produzir conhecimento de forma colaborativa e participar ativamente da cultura digital. O acesso constante às tecnologias não garante, por si só, uma utilização crítica e consciente desses recursos, sendo necessário que a escola desenvolva práticas pedagógicas voltadas à formação ética, crítica e reflexiva dos estudantes diante das tecnologias digitais.

Apesar desse potencial, observa-se que muitos docentes ainda são influenciados por uma racionalidade instrumental pautada no paradigma tradicional. Essa persistência de modelos conservadores, somada a lacunas na formação continuada, tende a dificultar a

implementação de práticas pedagógicas que estimulem a autonomia e a proatividade do estudante (Andrade; Ribeiro, 2024).

A eficácia dessas ferramentas na promoção da autonomia está intrinsecamente ligada à superação de modelos pedagógicos tradicionais que ainda predominam em muitos cursos. A construção de um currículo que incentive o protagonismo exige que o diálogo e a formação do pensamento crítico sejam os eixos centrais da prática docente. Sem uma reformulação das estratégias de ensino que integre as mídias sociais de forma planejada, corre-se o risco de utilizar tecnologias avançadas para replicar métodos de ensino passivos, limitando o potencial emancipador que a conectividade digital pode oferecer ao estudante (Silva Neto; Nascimento, 2022).

Nesse contexto, as mídias sociais atuam como ferramentas estratégicas que influenciam não apenas o aprendizado, mas também a confiança e a lealdade dos alunos em relação às instituições. Elas promovem práticas colaborativas e interativas, sendo consideradas por muitos professores e estudantes como excelentes ferramentas para a troca de informações (Celestino *et al.*, 2019).

Deve-se levar em consideração que a implementação dessas ferramentas enfrenta limites significativos no ambiente universitário. Desafios como a necessidade de capacitação docente contínua, infraestrutura tecnológica adequada e a refratariedade de parte dos envolvidos às novas ferramentas são barreiras reais. A eficácia das mídias sociais na educação depende, em grande parte, da capacidade das instituições em estimular uma cultura participativa e de realizar uma adaptação constante das práticas pedagógicas (Cardias; Redin, 2019).

Sob essa perspectiva, delinea-se a seguinte questão norteadora: de que maneira a mediação pedagógica por meio das mídias sociais contribui para favorecer o desenvolvimento da autonomia discente no processo ensino-aprendizagem, considerando as potencialidades e os limites dessas ferramentas tecnológicas?

A justificativa deste estudo encontra-se na perspectiva de que a imagem de uma instituição e a formação de seus alunos estão diretamente relacionadas à sua capacidade de comunicação e adaptação às novas dinâmicas sociais. Compreender o potencial e as formas de apropriação dessas mídias possibilita às instituições aprimorar a gestão de seus relacionamentos e desenvolver experiências pedagógicas que favoreçam, de modo eficaz, a autonomia discente.

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar de que maneira as mídias sociais influenciam a autonomia discente, identificando os principais benefícios e desafios desse processo para professores e estudantes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Tecnologias da Informação e Comunicação e o Contexto Educacional

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), conforme menciona Fonseca (2023) são compreendidas como um conjunto de recursos tecnológicos voltados à produção, armazenamento, transmissão e compartilhamento de informações, facilitando a comunicação e ampliando seu alcance. No contexto educacional, essas tecnologias atuam como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, incluindo diferentes dispositivos e ferramentas

digitais, sendo o computador um dos principais instrumentos de utilização. Torna-se relevante mencionar que:

As Tecnologias da Informação e Comunicação se constituem como recursos fundamentais para a ampliação das possibilidades de acesso à educação no Brasil. A incorporação das TICs pelos sistemas educacionais afeta diretamente a redução da exclusão digital existente em nosso país e oportuniza a formação de indivíduos capazes de enfrentar as crescentes demandas de uso das tecnologias em situações cotidianas e do mundo do trabalho (Oliveira et al., 2024, p. 5).

Frente a tais perspectivas, é relevante mencionar que as TICs correspondem ao conjunto de recursos tecnológicos voltados à produção, acesso, compartilhamento e disseminação de informações, além de favorecerem a comunicação entre indivíduos em diferentes contextos. Com os avanços tecnológicos ocorridos ao longo do tempo, surgiram novas ferramentas e plataformas digitais que ampliaram significativamente as possibilidades de interação e circulação do conhecimento. Dessa forma, as TICs passaram a desempenhar um papel essencial na aproximação entre pessoas, reduzindo limitações impostas pela distância geográfica e tornando a comunicação mais rápida e acessível (Agnes et al., 2024).

Desde a segunda metade do século XX, as TICs vêm assumindo um papel cada vez mais relevante no contexto educacional, contribuindo para o aprimoramento do processo de ensino e

aprendizagem por meio de ferramentas que favorecem práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas. Contudo, embora estejam amplamente presentes no cotidiano social, muitas escolas ainda enfrentam desafios relacionados à infraestrutura e à formação adequada dos professores para a utilização efetiva desses recursos, exigindo dos docentes uma constante adaptação e reformulação de suas metodologias pedagógicas diante das novas demandas educacionais (Lima; Araújo, 2021).

Cardoso, Almeida e Silveira (2021) complementam que as TICs possibilitam o armazenamento e a circulação de grandes volumes de informações, contribuindo para a superação de barreiras relacionadas ao tempo e ao espaço e promovendo conexões instantâneas entre pessoas, conhecimentos e acontecimentos em escala global. Em razão dessa capacidade, essas tecnologias vêm provocando mudanças profundas e permanentes na maneira como os indivíduos trabalham, se relacionam, aprendem e organizam suas atividades cotidianas e momentos de lazer.

Os avanços tecnológicos no contexto educacional têm impulsionado reflexões sobre novas formas de produção e aquisição do conhecimento, tornando necessário compreender a tecnologia como um recurso capaz de atender às demandas de uma sociedade cada vez mais globalizada. Nesse cenário, Pereira e Leal (2025) destacam que as práticas pedagógicas mediadas por recursos digitais vêm sendo incorporadas de diferentes maneiras, levando muitos professores a desenvolverem ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias inovadoras apoiadas pelas redes de comunicação.

O uso da tecnologia no ambiente educacional favorece uma comunicação mais dinâmica e eficiente entre professores e alunos, inclusive em contextos de ensino a distância, ampliando as possibilidades de interação e troca de conhecimentos. Recursos como plataformas virtuais, fóruns de discussão e ambientes digitais de aprendizagem permitem a realização de debates, o desenvolvimento de atividades colaborativas e o recebimento de orientações e feedbacks de forma imediata. Além de enriquecer o aprendizado, a tecnologia também contribui para a formação de discentes mais preparados para interagir em uma sociedade cada vez mais conectada e digital (Agnes *et al.*, 2024).

Em continuidade, torna-se relevante mencionar a partir da perspectiva de Fonseca (2023) que a inserção das TIC no ambiente escolar também pode representar um desafio que vai além da disponibilidade de equipamentos e *softwares*, exigindo a troca de conhecimentos e a construção de práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas. Destaca-se que o papel do professor não se limita ao domínio técnico das ferramentas digitais, mas envolve a compreensão de como elas podem contribuir para o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

De acordo com essa perspectiva, observa-se que a qualificação de professores para o uso pedagógico das TICs é um elemento essencial para o êxito das estratégias digitais. Conforme Bonizário *et al.* (2023), o investimento em processos permanentes de formação docente favorece a ampliação das possibilidades de integração das tecnologias às práticas pedagógicas. Essa formação contribui para uma utilização crítica e consciente das mídias sociais e demais recursos tecnológicos. As TICs viabilizam o acesso a uma ampla

gama de informações e recursos educacionais, eliminando barreiras geográficas e expandindo as oportunidades de aprendizado.

Santos et al. (2026) ressaltam que a inserção das tecnologias digitais na Educação Básica e no Educação Superior não pode ser reduzida à simples presença de equipamentos, plataformas ou aplicativos, pois requer planejamento pedagógico, mediação docente intencional e organização consistente dos processos de aprendizagem. Nesse contexto, ainda que tais tecnologias possam favorecer a participação discente, a autoria, a colaboração e a personalização da aprendizagem, tais contribuições estão condicionadas à formação docente, infraestrutura adequada, acessibilidade e a existência de políticas institucionais que orientam seu uso como recurso de qualificação da aprendizagem, e não como resposta automática aos desafios educacionais.

Deve-se refletir acerca da perspectiva de que o uso de tecnologias digitais pode levantar questões relacionadas à segurança de dados e à privacidade dos estudantes, o que se torna um ponto de atenção importante no ambiente educacional. A proteção das informações dos alunos e a garantia de sua privacidade são fatores essenciais ao incorporar as TICs na área da educação (Narciso *et al.*, 2024). Diante de tais perspectivas o autor ressalta que:

[...] é crucial reconhecer que, junto com as oportunidades proporcionadas pela tecnologia, surgem desafios éticos, pedagógicos e de acessibilidade. A implementação eficaz dessas inovações requer não apenas a adaptação a novas ferramentas, mas também a consideração cuidadosa dos impactos na equidade educacional, na privacidade dos alunos e na eficácia do processo de aprendizagem (Narciso et al., 2024, p. 5).

Essa preocupação com a equidade educacional dialoga diretamente com as discussões sobre tecnologia e educação inclusiva. Conforme Ambrosim (2024), a integração da tecnologia permite a personalização da aprendizagem e a criação de ambientes de ensino mais acessíveis, por meio de softwares de acessibilidade, recursos multimídia e plataformas online que ampliam a participação de estudantes com deficiência e superam barreiras de comunicação.

Souza *et al.* (2026) ratificam que a efetividade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas está diretamente vinculada a uma formação docente crítica, contínua e contextualizada à realidade escolar, não se restringindo mera disponibilidade de dispositivos. Sob essa ótica, a simples presença de recursos digitais não assegura a inclusão plena, sendo necessário que os processos formativos superem a visão meramente instrumental das ferramentas tecnológicas e promovam a reflexão crítica sobre a diversidade e o protagonismo discente.

Paralelamente a essa necessidade formativa, os autores evidenciam que a insuficiência de preparação pedagógica e as limitações estruturais das instituições permanecem como desafios recorrentes à consolidação de práticas inclusivas mediadas por tecnologias. Essa lacuna infraestrutural e formativa acaba por retardar a efetivação de ambientes de aprendizagem genuinamente democráticos e acessíveis.

A incorporação de atividades e práticas pedagógicas mediadas pelas TICs representa um importante recurso para a ressignificação do modelo tradicional de ensino e aprendizagem, favorecendo a construção de conhecimentos de maneira mais crítica, reflexiva e participativa. Quando inseridas no ambiente educacional de forma planejada, essas tecnologias contribuem para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade dos estudantes de buscar novas aprendizagens de maneira independente. Nesse contexto, a integração entre tecnologia, metodologias e práticas pedagógicas torna-se essencial para a construção de uma educação inovadora (Cardoso; Almeida; Silveira, 2021).

Conforme destacado por Lima e Araújo (2021), as TICs disponibilizam recursos que possibilitam uma aprendizagem mais ativa e envolvente, incentivando a criatividade dos alunos e tornando o processo educativo mais interessante. A integração de tecnologias digitais na educação favorece um aprendizado dinâmico, onde os estudantes desempenham um papel ativo na construção do conhecimento.

Pereira e Leal (2025) complementam contextualizando que as TICs possibilitam o acesso, a produção, a interpretação e a comunicação de informações em diferentes formatos, como textos, imagens e

sons. Além disso, as TICs têm como finalidade otimizar processos operacionais e organizacionais, contribuindo para o aumento da produtividade e da eficiência no tratamento das informações. Na sociedade contemporânea, essas tecnologias assumem papel notável tanto nas relações sociais quanto no desenvolvimento de atividades educacionais, profissionais e econômicas.

Thumbarayan, Kamaruzaman e Omar (2023) constataram que, embora os professores apresentem nível elevado de habilidades e conhecimentos técnicos para o uso de recursos como apresentações digitais, vídeos e plataformas de gestão de aprendizagem, a integração efetiva da tecnologia ao ensino permanece limitada pela falta de apoio organizacional, especialmente acesso adequado à internet e equipamentos, e pela baixa prontidão dos próprios estudantes, muitos dos quais não dispõem de dispositivos ou conectividade estável em casa, sobretudo em áreas rurais.

Superar esses desafios depende de ações conjuntas entre o Ministério da Educação, as associações de pais e mestres e organizações não governamentais, por meio da oferta de formação profissional contínua e da ampliação do acesso à infraestrutura tecnológica. Com isso, busca-se garantir que a integração não dependa apenas da boa vontade ou do domínio técnico individual dos docentes.

A cultura digital não se reduz à simples presença de equipamentos tecnológicos no cotidiano escolar, mas envolve transformações mais amplas nas formas de comunicação, interação e produção de conhecimento na sociedade contemporânea. Embora a cultura digital amplie possibilidades para práticas educativas mais colaborativas, interativas e centradas no protagonismo estudantil,

sua efetivação ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, às desigualdades de acesso às tecnologias e às limitações estruturais das escolas, de modo que a integração das TICs ao ensino exige práticas pedagógicas críticas, reflexivas e contextualizadas, e não apenas a inserção de recursos tecnológicos (Malta *et al.*, 2026).

Oliveira (2026a) ressalta que a integração das tecnologias educacionais ao ensino público não se limita à disponibilização de equipamentos e recursos digitais, exigindo mudanças estruturais nas concepções pedagógicas, na formação docente e na organização curricular. Na escola pública, persistem desafios relacionados à insuficiência de infraestrutura tecnológica, à falta de acesso à internet de qualidade, à ausência de políticas públicas consistentes voltadas à inclusão digital e às dificuldades de formação dos professores para o uso pedagógico das tecnologias, de modo que a simples presença de computadores, tablets ou acesso à internet não garante, por si só, a inovação pedagógica.

2.2. Docentes e Práticas Pedagógicas

A formação inicial docente representa uma etapa essencial no desenvolvimento profissional do professor, contribuindo para a construção de sua identidade e para a aquisição de competências pedagógicas necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse percurso, a vivência em ambientes educacionais desempenha papel fundamental, pois possibilita a aproximação entre os conhecimentos teóricos e a prática educativa, promovendo a consolidação das aprendizagens construídas durante a formação e estimulando uma postura crítica diante dos desafios presentes no exercício da docência (Pagel, 2025).

A formação docente fundamenta-se na articulação indissociável entre teoria e prática. Segundo Lopes, Santos e Wirzbicki (2023), a reflexão crítica assume centralidade enquanto categoria formativa, permitindo não apenas a análise sistemática das ações pedagógicas, mas também sua ressignificação à luz de referenciais teóricos e das demandas concretas do cotidiano escolar. Tais processos não se desenvolvem de forma isolada, mas em espaços coletivos de formação, nos quais o diálogo e a interlocução entre pares configuram-se como elementos estruturantes para a construção compartilhada de saberes.

A formação docente e as práticas pedagógicas desempenham um papel crucial no desenvolvimento da educação e no sucesso dos estudantes. A formação docente refere-se ao processo pelo qual os professores adquirem as competências, conhecimentos e habilidades necessários para ensinar de maneira eficaz. Por outro lado, as práticas pedagógicas englobam as estratégias, métodos e abordagens utilizados pelos professores para facilitar a aprendizagem dos alunos (Silva et al., 2023, p. 1).

De acordo com Silva et al. (2023), a formação de professores evoluiu da mera transmissão de conteúdos para um modelo focado no protagonismo do estudante, o que exige do professor postura reflexiva e adaptativa. Desenvolvida de forma contínua, desde a formação inicial até o aperfeiçoamento profissional, integra fundamentos teóricos e experiências práticas. As práticas pedagógicas expressam tais saberes no cotidiano escolar, por meio

de estratégias que articulam métodos tradicionais e abordagens ativas, voltadas à participação e à construção do conhecimento.

A partir daí, Pagel (2025) acrescenta que a formação docente pode ser entendida a partir da articulação entre diferentes dimensões, especialmente a formação inicial, a pedagogia e a didática, que, quando integradas, contribuem para uma preparação mais ampla e consistente do professor. Essa integração favorece o desenvolvimento de conhecimentos e práticas pedagógicas indispensáveis ao exercício da docência, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, participativos e significativos.

Ao trabalhar com temas do cotidiano, o professor adota uma postura problematizadora que, conforme Freire (1970), é essencial para que o educando compreenda e transforme o meio em que vive. Essa abordagem não apenas confere sentido prático aos conteúdos curriculares, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades críticas e argumentativas, fundamentais para a formação de sujeitos ativos na sociedade.

A eficácia dessas práticas pedagógicas, conforme mencionam Candito *et al.* (2025), está intimamente à capacidade do professor de atuar como um questionador reconstrutivo de sua própria didática. A pesquisa, quando estruturada pedagogicamente, funciona como um instrumento de mediação que qualifica a interação entre o educador, o estudante e o objeto de estudo. Nesse processo, a autonomia docente é fortalecida, pois, ao investigar sua própria ação e reconstruir permanentemente suas estratégias, o professor assume o papel de autor de sua proposta de intervenção.

Ao sistematizar o que foi vivenciado, o professor percorre uma espiral autorreflexiva composta por etapas de observação, problematização, planejamento e ação. Essa metodologia contribui para que as experiências pedagógicas sejam compreendidas de maneira mais ampla, permitindo que o conhecimento advindo da prática seja elevado ao nível de reflexão teórica e resulte em melhorias efetivas no processo de ensino e aprendizagem (Lopes; Santos, Wirzbicki, 2023).

É fundamental que o educador desenvolva uma compreensão crítica e reflexiva do processo educativo, de modo a analisar a realidade em que está inserido e adequar sua prática às necessidades do contexto escolar e social. A trajetória formativa exerce papel decisivo na constituição da identidade docente, influenciando concepções pedagógicas, valores e práticas construídas a partir dos conhecimentos adquiridos e das experiências vivenciadas ao longo da atuação profissional. Esse processo também pressupõe reflexão, diálogo e debate sobre a sociedade contemporânea e sobre os caminhos desejados para a formação de sujeitos e para a educação (Silva, 2021).

O desenvolvimento de competências no ambiente educacional não se limita à mera transmissão de conteúdos, mas envolve a mobilização de saberes que permitem ao estudante lidar com situações complexas em sua futura atuação profissional. Segundo Polonia e Santos (2020), as práticas pedagógicas são influenciadas pelo contexto de formação do docente, o que significa que professores de diferentes áreas (como tecnólogos, licenciaturas e bacharelados) tendem a priorizar competências distintas em suas aulas. Ressalta-se ainda que:

O desenvolvimento de experiências pedagógicas baseadas em atividades investigativas visa enriquecer a prática em sala de aula, permitindo ao professor refletir sobre sua abordagem. Isso direciona o foco da aprendizagem para o educando, incentivando-o a realizar suas próprias investigações e questionamentos, promovendo o senso crítico e capacitar o estudante a questionar e analisar a realidade, contribuindo para a reconstrução do conhecimento (Polonia; Santos, 2020, p. 83).

A capacitação contínua dos educadores configura-se como um pilar indispensável para a evolução das instituições de ensino, refletindo diretamente na excelência das práticas pedagógicas oferecidas. Segundo Menezes *et al.* (2023), o exercício do magistério fundamenta-se no compromisso ético de mediar o conhecimento, estabelecendo uma conexão direta entre o saber e o desenvolvimento do estudante.

Todavia, essa interação transcende a mera transmissão de conteúdos, revelando uma densa camada subjetiva; conforme aponta Ramirez (2018), o cotidiano acadêmico é permeado por uma complexidade afetiva e por tensões emocionais que moldam a rotina docente. Assim, a dimensão humana da profissão impõe-se como uma realidade incontestável, afetando inclusive os profissionais que buscam manter um distanciamento pragmático em sua atuação.

Os saberes docentes são construídos a partir da constante articulação entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, sendo a prática pedagógica o espaço onde essa integração se efetiva. Valorizar os conhecimentos desenvolvidos na experiência profissional torna-se essencial para uma formação docente mais significativa e contextualizada, uma vez que a desconsideração desses saberes pode limitar o desenvolvimento profissional e fortalecer perspectivas tecnicistas pouco alinhadas às demandas e realidades presentes no ambiente escolar (Paixão, 2026).

O incentivo ao uso das mídias sociais no contexto educacional, segundo Oliveira (2022) pode contribuir para uma participação mais ativa dos estudantes em seus processos de aprendizagem e pesquisa, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil. Ao utilizar essas ferramentas de maneira orientada e com objetivos pedagógicos definidos, os alunos ampliam suas possibilidades de acesso à informação, interação e construção do conhecimento, tornando-se aprendizes mais independentes.

É relevante pontuar que, de acordo com Silva (2021), a prática pedagógica pode ser compreendida como a articulação entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se nas ações desenvolvidas pelo professor com a finalidade de promover a construção do conhecimento. Esse processo envolve não apenas a utilização de métodos e recursos didáticos, mas também a compreensão consciente das etapas que integram o fazer educativo.

De acordo com Lopes, Santos e Wirzbicki (2023), a consolidação de uma prática pedagógica dialógica e interativa exige que o professor assuma um papel de mediador no processo de construção de significados junto aos estudantes. O planejamento pedagógico deve ser intencional e considerar os aspectos histórico-sociais e culturais, estimulando o protagonismo dos alunos e a apropriação de conceitos científicos.

A prática pedagógica, compreendida como uma ação planejada e orientada por objetivos educacionais, configura-se como um elemento fundamental na constituição dos saberes docentes. Nessa perspectiva, Paixão (2026) destaca que a prática educativa ultrapassa a simples aplicação de técnicas, caracterizando-se como uma práxis que integra reflexão, ação e compromisso ético e político. As decisões tomadas pelo professor no exercício da docência são permeadas por concepções de educação, conhecimento e formação humana, refletindo valores e posicionamentos que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

2.3. Mídias Sociais e os Processos de Ensino e Aprendizagem na Era Digital

Embora frequentemente usados como sinônimos, ensino e aprendizagem são processos distintos e interdependentes, cuja compreensão é fundamental para a prática pedagógica na atualidade. A relação entre esses conceitos tem sido revisitada por autores recentes que, diante das transformações educacionais, aprofundam a análise sobre a dinâmica complexa de ambos. Este texto busca delinear as particularidades de cada processo e as novas perspectivas sobre sua inter-relação (Gonzálvez *et al.*, 2023).

A transformação digital acelerou os processos de ensino e aprendizagem no Brasil, impondo novas arquiteturas pedagógicas e organizacionais às redes e instituições. Na educação básica e superior, TICs passaram de recursos complementares a infraestruturas de continuidade do direito à educação, reconfigurando tempos, espaços e rotinas de estudo. Mais do que “adotar plataformas”, trata-se de compreender efeitos curriculares, avaliativos e de equidade que emergem quando o digital se torna parte do trabalho pedagógico (Schuartz; Sarmiento, 2020).

A presença das TICs na era digital ampliou significativamente as possibilidades em sala de aula, combinando plataformas, acervos digitais e diferentes formas de apoio às famílias (Rebelo, 2024). A gestão dessa inovação, porém, variou conforme as capacidades locais de formação docente, suporte técnico e governança dos dados.

Na prática pedagógica, isso se expressa em um verdadeiro contínuo de usos: desde o emprego das tecnologias apenas como repositórios de tarefas até a construção de trilhas de aprendizagem personalizadas. O que, de fato, diferencia as experiências não é a ferramenta em si, mas a intencionalidade pedagógica explicitamente assumida no planejamento e na mediação docente (Rebelo, 2024).

No ensino híbrido, discute-se a partir de Nunes e Malagri (2024) a transformação digital como mudança ecológica, ou seja, alinhar espaços, tempos, currículos e cultura institucional. Modelos de rotação, sala de aula invertida e projetos integradores funcionam quando a escola coordena momentos presenciais e on-line com objetivos distintos e complementares. A coerência do percurso é a

chave: atividades assíncronas para exploração/autonomia; síncronas para diálogo e síntese. O híbrido, portanto, não é soma de modalidades, mas arquitetura de experiências. É nesse ponto que planejamento e formação fazem toda a diferença.

A consolidação do digital no cotidiano escolar brasileiro não se reduz a “usar plataformas”: envolve escolhas curriculares, condições de conectividade e uma cultura de dados nas redes de ensino. Análises sobre a suspensão das atividades presenciais mostram que a presença das TICs foi decisiva, mas heterogênea entre sistemas e escolas, revelando que infraestrutura, formação e governança precisam caminhar juntas para que o digital tenha sentido pedagógico (Rebelo, 2024).

Os avanços das novas tecnologias trouxeram importantes transformações para o contexto educacional, ampliando as possibilidades de ensino e modificando as formas de atuação nos espaços de aprendizagem. As mudanças promovidas pelas mídias digitais impactaram diretamente as práticas pedagógicas, tornando o ambiente escolar mais dinâmico e interativo. A partir daí, Noletto *et al.* (2024) evidenciam que o papel do docente passou a exigir competências que ultrapassam o domínio específico de sua área de conhecimento, demandando a compreensão e a utilização de ferramentas tecnológicas e de comunicação que passaram a integrar o cotidiano educativo e os processos de ensino e aprendizagem.

A qualidade do ensino em ambientes digitais, diante da perspectiva de Garcia *et al.* (2023), depende menos da “novidade” tecnológica e mais da coerência entre objetivos, estratégias colaborativas e formas de acompanhamento do progresso dos estudantes. A revisão de

experiências em cursos de graduação e licenciaturas indica ganhos quando o planejamento combina atividades síncronas curtas, tarefas assíncronas com feedback frequente e uso criterioso de fóruns e rubricas. Em contextos que adotaram desenho instrucional com foco em interação significativa, observaram-se maiores taxas de engajamento e retenção.

Segundo Sampaio (2021), há evidências de que aproximações críticas com a cultura hacker, entendida como atitude investigativa, abertura de código e colaboração, fortalecem a autoria discente e a compreensão dos próprios meios digitais, deslocando estudantes do papel de “consumidores” para o de “produtores” de conhecimento (Sampaio, 2021). O autor ainda ressalta que:

A presença de diferentes mídias e conjuntos de técnicas, como instrumentos didáticos, afeta e reorganiza metodologias de ensino, relações entre professoras/ es, estudantes e conteúdos, níveis de experiência da presença e da relação entre particular e geral [...] a aproximação crítica de professoras/es e estudantes em relação às tecnologias, também como ferramentas pedagógicas, mas prioritariamente como objetos de estudo, poderá ser considerada coerente com processos formativos transformadores de cotidianos e subjetividades e produtores de capacidades de novas construções e leituras (Sampaio, 2021, p. 5).

Dando continuidade à discussão, deve ser destacado que no nível das políticas e das condições de oferta, a expansão das TICs se deu com diferenças marcantes na conectividade domiciliar, na disponibilidade de dispositivos e no suporte técnico-pedagógico às escolas. Políticas emergenciais responderam a curto prazo, mas deixaram lacunas na formação docente continuada e na integração curricular do digital (Rebelo, 2024).

Essa lacuna entre políticas emergenciais e formação docente continuada também se manifesta em áreas específicas do currículo. Embora estudantes e professores percebam de forma positiva o uso de tecnologias digitais, sua utilização ainda pode ocorrer de maneira pontual e majoritariamente instrumental, funcionando como suporte às aulas expositivas em vez de favorecer metodologias mais investigativas. Guedes (2026) destaca que a efetiva integração dessas tecnologias ao ensino histórico depende de três eixos articulados, infraestrutura adequada, formação docente específica e planejamento pedagógico intencional, uma vez que a simples disponibilidade de recursos digitais não garante, por si só, o desenvolvimento da consciência histórica nem a superação de práticas tradicionais de memorização de fatos e datas.

No contexto dos ambientes virtuais, a construção da identidade assume características próprias, sendo compreendida como um processo dinâmico e intencional. Conforme Canja *et al.* (2024), os sujeitos passam a ter maior liberdade para reelaborar suas formas de representação, possibilitando a construção e reconstrução de suas identidades de acordo com diferentes contextos e interações. O indivíduo torna-se agente ativo na constituição de si mesmo, não apenas ao criar novas formas de expressão e sociabilidade, mas

também ao redefinir continuamente aspectos de sua própria identidade.

As plataformas digitais vão além da promoção da comunicação e da interação entre os participantes do processo educativo, pois também possibilitam uma relação mais dinâmica dos estudantes com os conteúdos disponibilizados. Por meio de recursos como quizzes interativos, simuladores, vídeos e materiais multimídia, os alunos têm a oportunidade de aplicar conhecimentos na prática e receber retornos imediatos sobre seu desempenho (Oliveira *et al.*, 2025).

Oliveira (2026) evidencia que a inovação pedagógica mediada por tecnologias não se resume à introdução de ferramentas digitais no ambiente escolar, envolvendo a ressignificação das práticas de ensino e aprendizagem e a superação de modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos. Metodologias como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, o ensino híbrido e a gamificação são potencializadas pelo uso de recursos digitais, favorecendo o protagonismo estudantil, a autonomia e o pensamento crítico, desde que a integração tecnológica esteja articulada a um planejamento pedagógico consistente e a uma formação docente contínua.

Essa potencialidade da sala de aula invertida para favorecer a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada encontra respaldo empírico no estudo de Androulakis, Georgiou e Kaisari (2022), realizado com 344 estudantes universitários do primeiro ano.

No referido estudo, os autores propuseram um modelo híbrido, denominado Sala de Aula Invertida com Aprendizagem entre Pares, que combina a aprendizagem cooperativa em pequenos grupos fora da sala de aula com a tutoria em grupo dentro dela, na qual os próprios estudantes alternam entre os papéis de tutor e tutorado. Os resultados indicaram que os participantes desse modelo apresentaram desempenho acadêmico superior nos exames finais em comparação aos que seguiram o ensino tradicional, sendo esse efeito positivo mantido ao longo do tempo, inclusive em disciplinas distintas da originalmente trabalhada.

Entre as mídias sociais mais empregadas no contexto educacional destacam-se o WhatsApp, utilizado para comunicação, compartilhamento de materiais e acompanhamento das atividades; o YouTube, amplamente empregado na disponibilização de videoaulas e conteúdos educacionais; o Instagram e o TikTok, que vêm sendo explorados na produção de conteúdos curtos, divulgação científica e aprendizagem baseada em recursos audiovisuais. No entanto, independentemente da ferramenta utilizada, sua eficácia no ensino depende do planejamento pedagógico e da mediação docente. Assim, a utilização dessas mídias requer preparo por parte do professor, que deve possuir conhecimentos sobre essas tecnologias para integrá-las de maneira consciente ao processo de ensino e aprendizagem (Cardias; Redin, 2019; Oliveira, 2022; Santos; Santos, 2025). Os autores acrescentam que:

o uso adequado e planejado das mídias e redes sociais pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo maior engajamento dos alunos, facilitando a comunicação entre professores e estudantes, e integrando conhecimentos do ambiente escolar com o virtual. No entanto, também foram destacados os riscos associados ao uso indiscriminado dessas ferramentas, como a dispersão da atenção, a exposição a conteúdos inadequados e o surgimento de distúrbios físicos e psicológicos, especialmente em crianças e adolescentes (Santos; Santos, 2025, p. 1).

Os recursos pedagógicos disponibilizados pelas mídias digitais têm ampliado significativamente as possibilidades de estratégias didáticas no ambiente educacional, oferecendo aos docentes novas possibilidades didáticas para abordar e estruturar os conteúdos. Nesse contexto, ferramentas audiovisuais, como vídeos, áudios e outros recursos multimídia, destacam-se por favorecerem a compreensão dos temas abordados e contribuírem para uma maior retenção das informações pelos estudantes, tornando o processo de ensino e aprendizagem dinâmicos (Oliveira *et al.*, 2025).

Cabe ao educador explorar e apresentar estratégias e ferramentas tecnológicas que possam enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, utilizando os recursos disponíveis nas mídias digitais como aliados da prática pedagógica. Para Noletto *et al.* (2024) a internet pode ser empregada para ampliar o acesso ao conhecimento e tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, por

meio de atividades como pesquisas, jogos educativos, práticas voltadas ao desenvolvimento matemático e linguístico, além de exercícios de leitura e interpretação textual.

O termo mídias sociais refere-se às plataformas digitais que possibilitam a criação, o compartilhamento e a interação entre usuários, como WhatsApp, Instagram, Facebook, YouTube, TikTok e outras redes utilizadas para comunicação, produção e circulação de conteúdos. Embora essas plataformas tenham sido originalmente desenvolvidas com finalidades sociais e comunicacionais, estudos apontam que seu uso vem sendo progressivamente incorporado ao contexto educacional, ampliando as possibilidades de interação entre professores e estudantes, compartilhamento de materiais, desenvolvimento de atividades colaborativas e construção do conhecimento (Cardias; Redin, 2019).

Nesse sentido, quando utilizadas de forma planejada e articuladas aos objetivos pedagógicos, essas mídias deixam de constituir apenas espaços de entretenimento e passam a integrar estratégias didáticas. Essa transição permite favorecer o engajamento, a participação ativa dos estudantes e a aprendizagem colaborativa (Oliveira, 2022; Santos; Santos, 2025).

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na necessidade de compreender, a partir de produções científicas já publicadas, de que maneira as mídias sociais

influenciam a construção da autonomia discente no contexto educacional, considerando suas potencialidades e limitações.

A pesquisa bibliográfica foi realizada com base em artigos científicos, periódicos acadêmicos, livros e trabalhos indexados em bases de dados digitais, dentre as quais SciELO, Periódicos Capes, Google Acadêmico e ERIC (Education Resources Information Center) selecionados conforme sua relevância para a temática investigada. Foram priorizadas produções publicadas entre os anos de 2019 e 2026, com exceção de obras clássicas indispensáveis à fundamentação teórica, como Freire (1970) e Vygotsky (1998), devido à relevância conceitual para a discussão acerca do protagonismo estudantil e da formação crítica, da mediação pedagógica, da interação social no processo de aprendizagem e do protagonismo estudantil.

Para a seleção do material, utilizaram-se descritores relacionados ao tema da pesquisa, tais como: “mídias sociais na educação”, “autonomia discente”, “tecnologias da informação e comunicação”, “práticas pedagógicas” e “ensino e aprendizagem digital”. Como critérios de inclusão, foram considerados artigos científicos, livros e trabalhos acadêmicos publicados entre 2019 e 2026 (com exceção das obras clássicas utilizadas na fundamentação teórica), disponíveis na íntegra e que abordassem diretamente o uso pedagógico das mídias sociais, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as práticas pedagógicas e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Inversamente, os critérios de exclusão, foram desconsideradas publicações duplicadas, estudos sem relação direta com o objetivo da pesquisa, trabalhos sem texto completo e produções cujo foco não contemplasse o contexto educacional.

Após a aplicação desses filtros, identificaram-se 49 estudos que atenderam estritamente à temática da pesquisa. Em seguida, procedeu-se à leitura exploratória, seletiva e analítica das publicações, buscando mapear as contribuições relacionadas ao uso pedagógico das mídias sociais, aos desafios da formação docente e às implicações dessas tecnologias para o desenvolvimento da participação ativa, da autorregulação da aprendizagem e do protagonismo discente.

A análise dos dados ocorreu de maneira interpretativa, buscando relacionar diferentes perspectivas teóricas voltadas à mediação pedagógica, ao protagonismo estudantil, à cultura digital, às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e às metodologias ativas de ensino. O objetivo foi compreender os impactos das mídias sociais na educação ~~superior~~, bem como os desafios associados à sua utilização pedagógica.

A partir dessa articulação, foi possível compreender de que maneira o uso pedagógico das mídias sociais pode favorecer o desenvolvimento da autonomia discente. Nesse estudo, a autonomia entendida como a capacidade do estudante de gerir o próprio processo de aprendizagem, tomar decisões, buscar conhecimentos de forma crítica e participar ativamente da construção do saber, evidenciando tanto as potencialidades quanto os limites existentes no ambiente educacional contemporâneo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos estudos selecionados evidencia que as mídias sociais vêm assumindo papel cada vez mais relevante no contexto educacional, ampliando possibilidades de comunicação, acesso ao

conhecimento, colaboração e interação entre professores e estudantes. Entretanto, a literatura analisada demonstra que seus efeitos sobre os processos de ensino e aprendizagem não são homogêneos, uma vez que dependem da articulação entre fatores pedagógicos, tecnológicos, institucionais e sociais. Mais do que considerar as mídias sociais como ferramentas capazes de promover inovação educacional, os estudos indicam que seus resultados estão diretamente relacionados à forma como são incorporadas às práticas pedagógicas e aos objetivos educacionais estabelecidos.

Observa-se que os autores convergem quanto ao potencial dessas plataformas para favorecer maior participação dos estudantes, flexibilizar os percursos de aprendizagem e estimular práticas colaborativas. Contudo, também evidenciam limitações importantes, relacionadas à permanência de metodologias tradicionais, às desigualdades de acesso às tecnologias, aos desafios éticos e aos impactos do uso excessivo das mídias sociais. Essa coexistência de potencialidades e limites demonstra que os benefícios dessas ferramentas não decorrem exclusivamente da tecnologia, mas da mediação docente e das condições institucionais que orientam sua utilização. No Quadro 1 será evidenciada uma síntese dos principais achados.

Quadro 1. Síntese dos principais achados da literatura sobre mídias sociais e aprendizagem educacional

Autor/Ano	Tema abordado	Principais contribuições para o estudo
Schuartz e Sarmiento (2020)	Tecnologias digitais e ensino	Argumentam que as TICs reconfiguram os processos educativos, ampliando possibilidades de interação e flexibilização da aprendizagem.

Jung, Duarte e Silva (2020)	Protagonismo estudantil e aprendizagem	Defendem práticas pedagógicas interativas e currículos dinâmicos voltados ao protagonismo dos estudantes e à construção de aprendizagem mais autônomas.
Lima e Araújo (2021)	TICs e ensino	Destacam que as tecnologias ampliam o acesso ao conhecimento e favorecem metodologias de ensino mais participativas.
Rahmat et al. (2021)	Autorregulação da aprendizagem	Evidenciam que o suporte metacognitivo e a mediação docente favorecem a autorregulação e o desenvolvimento da aprendizagem em ambientes digitais.
Sampaio (2021)	Cultura digital e aprendizagem	Destaca práticas investigativas e colaborativas como mecanismos de fortalecimento da autoria e da criticidade dos estudantes.
Silva Neto e Nascimento (2022)	Mídias sociais no ensino superior	Evidenciam que plataformas digitais favorecem aprendizagens independentes e ampliam o protagonismo discente.
Oliveira (2022)	Uso pedagógico das mídias sociais	Ressalta o papel das mídias sociais no fortalecimento do protagonismo estudantil e da aprendizagem reflexiva.
Bonizário et al. (2023)	Formação docente e TICs	Defendem a formação continuada de professores para integração pedagógica significativa das tecnologias.
Garcia et al. (2023)	Ensino digital e aprendizagem	Identificam que ambientes digitais bem estruturados favorecem interação, engajamento e participação discente.

Lopes, Santos e Wirzbicki (2023)	Mediação pedagógica	Evidenciam o papel do professor na promoção de práticas investigativas, dialógicas e reflexivas.
Andrade e Ribeiro (2024)	Práticas pedagógicas e protagonismo estudantil e	Apontam limitações relacionadas à permanência de metodologias tradicionais no ensino, restringindo a participação ativa dos estudantes.
Canja <i>et al.</i> (2024)	Interação e identidade digital	Evidenciam que ambientes digitais favorecem novas formas de expressão e participação dos estudantes.
Narciso <i>et al.</i> (2024)	Ética e privacidade digital	Alertam para desafios relacionados à segurança de dados, privacidade e uso responsável das plataformas digitais.
Rebelo (2024)	Desigualdades digitais	Destaca os impactos das desigualdades socioeconômicas no acesso às tecnologias educacionais e na inclusão digital.
Nunes e Malagri (2024)	Educação híbrida	Apontam que experiências digitais ampliam a flexibilidade dos percursos formativos quando articuladas ao planejamento pedagógico. .
Pereira e Leal (2025)	Planejamento institucional	Defendem alinhamento curricular, planejamento institucional e infraestrutura adequada para integração das tecnologias ao ensino.
Santos e Santos (2025)	Redes sociais na educação	Evidenciam benefícios pedagógicos, mas também riscos relacionados à distração, superficialidade da aprendizagem e uso indiscriminado das mídias sociais.
Santos et al. (2026)	Neuroeducação e tecnologias digitais	Destacam que metodologias ativas associadas às tecnologias digitais podem favorecer atenção, engajamento e aprendizagem, desde que fundamentadas em evidências

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A partir dos estudos apresentados no Quadro 1, verifica-se consenso entre os autores de que as mídias sociais e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ampliam ampliam as possibilidades de construção do conhecimento ao favorecerem maior interação entre professores e estudantes, diversificação das estratégias didáticas e acesso ampliado às informações. Lima e Araújo (2021), Silva Neto e Nascimento (2022) e Oliveira (2022) defendem que esses recursos estimulam maior participação dos estudantes e favorecem práticas de aprendizagem mais colaborativas e reflexivas.

Entretanto, a análise comparativa dos estudos revela que essa potencialidade não deve ser compreendida como consequência automática da inserção das tecnologias no ambiente escolar. Garcia *et al.* (2023) demonstram que os resultados positivos dependem da coerência entre objetivos educacionais, estratégias colaborativas e formas sistemáticas de acompanhamento da aprendizagem. Dessa forma, observa-se que o elemento central para o sucesso das práticas pedagógicas não reside nas plataformas utilizadas, mas na intencionalidade pedagógica que orienta sua aplicação.

Essa interpretação é reforçada por Schuartz e Sarmento (2020), ao evidenciarem que as TICs modificaram significativamente os processos de ensino ao romperem barreiras relacionadas ao tempo e ao espaço, possibilitando novas formas de interação e flexibilização das atividades acadêmicas. Contudo, Rebelo (2024) amplia essa discussão ao demonstrar que tais benefícios não são distribuídos de

maneira homogênea entre as instituições de ensino, uma vez que fatores como infraestrutura tecnológica, conectividade e políticas institucionais influenciam diretamente as possibilidades de utilização das tecnologias digitais. Essa relação evidencia que a inovação pedagógica depende tanto da disponibilidade dos recursos quanto das condições estruturais necessárias para sua implementação.

Outro aspecto recorrente nos estudos refere-se ao desenvolvimento do protagonismo estudantil, Jung, Duarte e Silva (2020) argumentam que currículos dinâmicos e práticas pedagógicas participativas favorecem o envolvimento dos estudantes na construção do conhecimento, estimulando processos de aprendizagem mais ativos e reflexivos. Em perspectiva semelhante, Silva Neto e Nascimento (2022) destacam que as mídias sociais ampliam a possibilidade de busca autônoma por informações e conteúdos complementares, permitindo que os estudantes assumam maior responsabilidade pelo próprio percurso formativo.

Entretanto, a literatura também evidencia que esse protagonismo não se desenvolve apenas em função do acesso às tecnologias. Os resultados analisados demonstram que a capacidade de gerir o próprio processo de aprendizagem exige competências relacionadas à organização, ao pensamento crítico, à seleção das informações e à autorregulação. Nesse sentido, Rahmat *et al.* (2021) demonstram que estratégias de suporte metacognitivo, estruturadas em planejamento, monitoramento e avaliação, contribuem significativamente para o desenvolvimento dessas competências. Os autores ressaltam, contudo, que a presença do professor permanece indispensável durante todo esse processo,

evidenciando que a aprendizagem em ambientes digitais continua dependente de mediação pedagógica qualificada.

Essa constatação permite estabelecer um importante contraponto entre os estudos analisados. Enquanto parte da literatura destaca o potencial das mídias sociais para ampliar a participação e favorecer aprendizagens mais independentes (Silva Neto; Nascimento, 2022; Oliveira, 2022), outros autores demonstram que tais resultados somente se concretizam quando essas ferramentas são articuladas a práticas pedagógicas intencionais e planejadas (Rahmat *et al.*, 2021; Garcia *et al.*, 2023). Verifica-se que as mídias sociais não substituem o trabalho docente, mas ampliam suas possibilidades de atuação quando utilizadas de forma crítica e integrada ao planejamento educacional.

Sob essa perspectiva, Sampaio (2021) acrescenta que a cultura digital favorece processos investigativos e colaborativos capazes de fortalecer a autoria e a criticidade dos estudantes. Para o autor, a aproximação crítica com as tecnologias permite que os estudantes deixem de atuar apenas como consumidores de informações para assumirem papel de produtores de conhecimento. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Canja *et al.* (2024), que identificam nos ambientes digitais espaços favoráveis à construção da identidade, da participação e do pertencimento, ampliando as possibilidades de interação acadêmica e de expressão dos estudantes.

O principal potencial das mídias sociais não está apenas na ampliação do acesso às informações, mas na possibilidade de transformar os processos de ensino e aprendizagem em experiências mais colaborativas, participativas e centradas no

estudante. Entretanto, a literatura também demonstra que tais benefícios dependem diretamente das estratégias pedagógicas adotadas, da formação dos professores e das condições institucionais disponíveis, aspectos que serão discutidos na sequência.

Embora as mídias sociais ampliem as possibilidades de inovação educacional, os estudos analisados evidenciam que sua efetividade depende diretamente da atuação docente. Nesse sentido, a literatura converge ao demonstrar que a incorporação dessas tecnologias exige uma mudança na organização das práticas pedagógicas, deslocando o professor de uma posição centrada na transmissão de conteúdos para uma função de mediador da aprendizagem. O uso das plataformas digitais demanda planejamento, definição de objetivos educacionais e seleção de estratégias compatíveis com as necessidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, Lopes, Santos e Wirzbicki (2023) destacam que a mediação pedagógica constitui elemento estruturante dos processos educativos, uma vez que possibilita a construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo, da investigação e da reflexão crítica. Tal compreensão permite inferir que a simples utilização das mídias sociais não garante melhorias na aprendizagem, pois a qualidade das interações estabelecidas nesses ambientes depende da capacidade do docente de orientar, problematizar e contextualizar os conteúdos trabalhados.

Essa interpretação aproxima-se das contribuições de Bonizário *et al.* (2023), que defendem a formação continuada como requisito indispensável para a integração significativa das Tecnologias da Informação e Comunicação às práticas pedagógicas. Professores

preparados para utilizar recursos digitais de forma crítica tendem a desenvolver estratégias mais colaborativas, diversificadas e alinhadas aos objetivos educacionais, reduzindo o risco de utilização superficial das tecnologias apenas como suporte para exposição de conteúdo.

Entretanto, a literatura demonstra que a qualificação docente, embora necessária, não constitui condição suficiente para promover mudanças nas práticas educativas. Pereira e Leal (2025) argumentam que a integração das tecnologias depende igualmente do planejamento institucional e da existência de infraestrutura adequada, envolvendo acesso à internet, equipamentos, suporte técnico e políticas institucionais voltadas à inovação pedagógica. Dessa forma, observa-se que a responsabilidade pela utilização das mídias sociais não pode ser atribuída exclusivamente ao professor, mas deve ser compartilhada entre docentes, gestores e instituições de ensino.

Sob esse enfoque, Rebelo (2024) amplia essa discussão ao demonstrar que as desigualdades de acesso às tecnologias continuam representando um dos principais obstáculos para a consolidação de práticas pedagógicas mediadas por recursos digitais. As diferenças socioeconômicas influenciam diretamente a disponibilidade de dispositivos eletrônicos, a qualidade da conexão com a internet e as oportunidades de participação nas atividades acadêmicas, produzindo cenários distintos entre instituições e entre os próprios estudantes.

Esses resultados permitem identificar uma importante dimensão institucional do uso das mídias sociais. Enquanto parte da literatura enfatiza seus benefícios para a flexibilização do ensino, outra

evidência que tais benefícios permanecem condicionados às condições materiais oferecidas pelas instituições educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se ao planejamento das experiências de aprendizagem. Nunes e Malagri (2024) demonstram que modelos de educação híbrida produzem melhores resultados quando organizam de forma integrada atividades presenciais e virtuais, respeitando objetivos distintos para cada momento do processo educativo. Sob essa perspectiva, as mídias sociais deixam de desempenhar apenas função comunicacional e passam a compor ambientes de aprendizagem planejados, nos quais interação, colaboração e construção coletiva do conhecimento tornam-se elementos centrais.

Apesar das contribuições evidenciadas pela literatura para o fortalecimento dos processos educativos, os estudos analisados também demonstram que a utilização das mídias sociais no ensino apresenta limitações que precisam ser consideradas. Nesse sentido, os resultados revelam que essas plataformas possuem caráter ambivalente: ao mesmo tempo em que ampliam oportunidades de aprendizagem, interação e colaboração, também podem favorecer práticas pouco reflexivas, dispersão da atenção e desigualdades no acesso ao conhecimento.

Entre os principais desafios identificados destaca-se o uso excessivo das mídias sociais. Santos e Santos (2025) observam que a velocidade com que as informações são produzidas e compartilhadas nessas plataformas pode dificultar o aprofundamento dos conteúdos, favorecendo uma aprendizagem superficial e fragmentada. Essa característica evidencia que o fácil acesso à informação não garante, por si só, a construção do

conhecimento, tornando indispensável o desenvolvimento de competências relacionadas à seleção, análise crítica e validação das informações disponíveis nos ambientes digitais.

Essa perspectiva é ampliada por Oxendine, Locklear e Smith (2024), ao demonstrarem que o uso intensivo das redes sociais está associado ao aumento de sintomas de ansiedade, depressão e dependência tecnológica entre adolescentes e jovens universitários. Os autores destacam que a intensificação do uso dessas plataformas durante a pandemia de COVID-19 potencializou tais problemas, indicando que a incorporação das mídias sociais ao contexto educacional deve considerar não apenas aspectos cognitivos, mas também seus impactos sobre o bem-estar físico, emocional e social dos estudantes.

Os desafios relacionados ao uso intensivo das tecnologias também são discutidos por Santos *et al.* (2026), que analisam a aprendizagem sob a perspectiva da Neuroeducação. Segundo os autores, o excesso de estímulos característico do ambiente digital interfere diretamente nos mecanismos de atenção, memória de trabalho e controle inibitório, funções cognitivas fundamentais para a aprendizagem significativa. Entretanto, os próprios autores destacam que esse cenário pode ser parcialmente revertido quando os recursos digitais são utilizados em conjunto com metodologias ativas, estratégias colaborativas e atividades planejadas para favorecer o foco e o engajamento dos estudantes. Essa constatação demonstra que o problema não reside necessariamente nas mídias sociais, mas na forma como elas são incorporadas às práticas pedagógicas.

Outra dimensão relevante identificada refere-se às questões éticas decorrentes da utilização das plataformas digitais. Narciso *et al.* (2024) alertam que a crescente presença das tecnologias na educação amplia desafios relacionados à privacidade, à proteção de dados e ao uso responsável das informações compartilhadas nos ambientes virtuais. A utilização das mídias sociais exige que instituições de ensino e professores promovam não apenas competências digitais, mas também a formação ética dos estudantes, favorecendo atitudes responsáveis diante da produção, circulação e compartilhamento de informações.

Os resultados também revelam que a utilização das mídias sociais pode produzir efeitos distintos conforme as condições de acesso às tecnologias. Enquanto estudantes que dispõem de equipamentos adequados e conexão estável conseguem aproveitar melhor os recursos digitais, aqueles inseridos em contextos de vulnerabilidade enfrentam maiores dificuldades para participar das atividades propostas. Esse cenário reforça que as desigualdades digitais permanecem como um dos principais desafios para a democratização das oportunidades educacionais, limitando a efetividade das estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias.

A efetividade das mídias sociais depende da articulação entre diferentes dimensões. A dimensão pedagógica está relacionada à adoção de metodologias que promovam participação, colaboração e reflexão crítica. A dimensão institucional envolve infraestrutura tecnológica, conectividade, planejamento e apoio das instituições de ensino. A dimensão docente envolve a formação continuada e a capacidade de incorporar ferramentas tecnológicas, de maneira intencional, nas práticas de ensino. A dimensão ética e socioemocional contempla aspectos relacionados ao uso

responsável das plataformas, à privacidade dos dados, à saúde mental e ao desenvolvimento de competências digitais críticas.

Outro aspecto evidenciado pela literatura refere-se à necessidade de superar uma visão tecnicista da inovação educacional. Os estudos analisados demonstram que a presença de recursos digitais, isoladamente, não transforma os processos de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, a inovação ocorre quando as tecnologias são compreendidas como instrumentos capazes de potencializar metodologias centradas no estudante, favorecendo a construção coletiva do conhecimento, a resolução de problemas, a autoria e o pensamento crítico.

Diante dos resultados encontrados, compreende-se que as mídias sociais podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de aprenderem de forma mais ativa, crítica e responsável, ao ampliarem possibilidades de participação, flexibilização da aprendizagem e interação acadêmica. Contudo, demonstra-se que tais tecnologias não possuem efeitos intrinsecamente positivos ou negativos. Seus resultados dependem da articulação entre mediação docente, planejamento pedagógico, formação continuada, infraestrutura institucional e desenvolvimento de competências críticas. Assim, as mídias sociais configuram-se como ferramentas capazes de potencializar a aprendizagem, mas também de reproduzir desigualdades, dispersão e superficialidade quando utilizadas sem intencionalidade pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender que as mídias sociais podem contribuir significativamente para a qualificação dos

processos de ensino e aprendizagem, ao ampliarem as oportunidades de acesso ao conhecimento, favorecerem a interação entre os participantes e estimularem maior envolvimento dos estudantes nos percursos formativos. Entretanto, verificou-se que essas contribuições não se concretizam de forma automática, dependendo da maneira como esses recursos são integrados ao contexto educacional e articulados às práticas pedagógicas.

Ao considerar o objetivo proposto, deve-se ressaltar que foi alcançado, uma vez que o estudo permitiu analisar de que maneira as mídias sociais podem contribuir para a construção da autonomia discente, identificando tanto suas potencialidades quanto os limites e os riscos existentes em sua utilização no ambiente educacional. Compreende-se que as mídias sociais favorecem maior protagonismo estudantil quando utilizadas como instrumentos pedagógicos capazes de estimular reflexão, participação e construção ativa do conhecimento.

A questão norteadora desta pesquisa, de que maneira a mediação pedagógica por meio das mídias sociais contribui para favorecer o desenvolvimento da autonomia discente no processo ensino-aprendizagem, considerando as potencialidades e os limites dessas ferramentas tecnológicas, foi respondida ao demonstrar que as mídias sociais contribuem para que os estudantes assumam um papel mais ativo na construção do conhecimento, sem que isso represente a substituição da mediação pedagógica ou das práticas educativas presenciais. Contudo, observa-se que fatores como ausência de planejamento pedagógico, limitações de infraestrutura, desigualdades de acesso e uso pouco crítico das plataformas podem restringir tais contribuições.

Além das contribuições para o campo educacional, esta pesquisa reforça a necessidade de compreender as mídias sociais para além de ferramentas de entretenimento, reconhecendo seu potencial como recursos pedagógicos capazes de favorecer experiências educativas mais dinâmicas, participativas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea. Assim, se deve deixar evidente a importância de investimentos em formação docente e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o uso crítico e intencional das tecnologias digitais no ensino.

Como limitação deste estudo, reconhece-se o fato de a pesquisa ter sido desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, restringindo-se à análise de produções científicas sobre o tema. Dessa forma, sugere-se que futuras investigações possam realizar pesquisas empíricas envolvendo estudantes e professores, com o propósito de investigar como a utilização pedagógica das mídias sociais influencia o engajamento, a participação ativa e a gestão da própria aprendizagem, bem como seus impactos nas práticas educativas contemporâneas.

Conclui-se que a construção da autonomia discente no contexto digital exige não apenas acesso às tecnologias, mas também mediação pedagógica, planejamento e desenvolvimento de competências críticas capazes de transformar o uso das mídias sociais em oportunidades efetivas de aprendizagem e formação cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGNES, C. A. *et al.* O processo de ensino/aprendizagem e os TICs. **Revista Acadêmica Online**, v. 10, n. 52, p. 1-13, 2024.

AMBROSIM, I. A tecnologia nas práticas pedagógicas da educação. **Revista Tópicos**, v. 1, p. 2-15, 2024.

ANDRADE, A. B.; RIBEIRO, M. L. Processos de construção da autonomia discente no contexto da educação superior. **RevistaFT Ciências Humanas**, v. 28, n. 138, p. 01-15, set. 2024.

ANDROULAKIS, G. S.; GEORGIU, D. Ap.; KAISARI, M. Flipped Classroom and Peer Learning: A New Approach to the Educational Process at University. **International Journal of Education**, v. 14, n. 3, p. 142-168, 2022.

BONIZÁRIO, A. P. S. *et al.* O impacto das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação: uma análise sistemática. **RevistaFT – Educação**, v. 27, n. 125, 23 ago. 2023.

BORGES, L. A. *et al.* Letramento digital e formação discente: práticas pedagógicas para o uso crítico das tecnologias na educação. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 34, p. 1-10, 2026.

CANDITO, V. *et al.* A. Educar pela pesquisa: da concepção docente à prática pedagógica. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 26, n. 1, p. 82-90, 2025.

CANJA, A. E. L. S. *et al.* Impactos das mídias sociais na educação brasileira. **Cadernos de InterPesquisas**, v. 2, p. 184-196, 2024.

CARDIAS, A. P. S.; REDIN, E. O uso das redes sociais nas Instituições de Ensino Superior. **Saber Humano**, Santa Maria, v. 9, n. 15, p. 105-127, jul./dez. 2019.

CARDOSO, M. J. C.; ALMEIDA, G. D. S.; SILVEIRA, T. C. Formação continuada de professores para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 29, p. 97-116, 2021.

CELESTINO, M. S. *et al.* As mídias sociais no contexto da educação superior. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 210-228, maio/ago. 2019.

FONSECA, K. P. A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação- TIC na prática pedagógica para um ensino significativo. **REBENA: Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 56-75, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GARCIA, R. V. B. *et al.* Ensino remoto emergencial: práticas educacionais e percepções docentes. **Educação e Realidade**, v. 48, e124612, 2023.

GONÇALVES, F. E. *et al.* Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 30, p. e021, 2023.

GUEDES, H. C. Entre telas e temporalidades: tecnologias digitais, práticas pedagógicas e aprendizagens no ensino de História no Ensino Médio. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 33, p. 1-55, 2026.

JUNG, H. S.; DUARTE, J. L. M.; SILVA, L. Q. Desenvolvimento da autonomia discente: implicações no currículo. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 8, p. 245-257, 2020.

LIMA, M. F.; ARAÚJO, J. F. S. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 23, p. 1-10, 2021.

LOPES, E. S.; SANTOS, R. A.; WIRZBICKI, S. M. (org.). Formação de professores e práticas pedagógicas. In: LOPES, E. S.; SANTOS, R. A.; WIRZBICKI, S. M. (org.). **Pesquisas no ensino de ciências**: reflexões sobre currículo e formação de professores. Chapecó: Editora UFFS, 2023. p. 103-192. (Coleção Ensino de Ciências).

MALTA, Y. S. *et al.* Cultura digital e práticas pedagógicas: desafios e ressignificações no ensino contemporâneo. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 34, p. 1-26, 2026.

MENEZES, M. Q. L. *et al.* Formação docente e a prática pedagógica. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 12, e4009, p. 01-13, 2023.

NARCISO, R. *et al.* Ética e privacidade na educação digital: os desafios éticos e de privacidade no uso de tecnologias digitais. **Revista Foco**, v. 17, n. 1, p. 1-18, 2024.

NOLETO, R. M. *et al.* O uso das mídias e tecnologias na aprendizagem dos alunos: novas perspectivas na educação contemporânea. **Revista Interfaces do Conhecimento**, v. 6, n. 2, p. 136-146, 2024.

NUNES, M. P.; MALAGRI, C. A. N. A transformação digital na educação híbrida: o que estamos fazendo na América Latina? **Educação em Revista**, v. 40, e48376, 2024.

OLIVEIRA, B. S. Uma revisão sobre o uso das mídias sociais no ensino e aprendizagem e sistema de aprendizagem e-learning. **Monumenta**, v. 5, n. 1, p. 87-94, 2022.

OLIVEIRA, I. F. *et al.* Mídias digitais na educação: contribuições, desafios e potencialidades no ambiente escolar. **RevistaFT**, v. 29, n. 149, 2025.

OLIVEIRA, J. P. D. *et al.* Usos das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior durante a pandemia da COVID-19. **Educação em Revista**, v. 40, p. 1-17, 2024.

OLIVEIRA, M. N. Integração de tecnologias digitais às práticas pedagógicas na escola pública: um estudo sobre inovação e aprendizagem. **Revista Tópicos**, v. 1, 2026b.

OLIVEIRA, M. N. Tecnologias educacionais e ensino público: um estudo sobre práticas pedagógicas mediadas por recursos digitais. **Revista Tópicos**, v. 1, 2026a.

OXENDINE, D. B.; LOCKLEAR, T. M.; SMITH, L. N. The impact of social media and the COVID-19 pandemic and its effects on adolescent mental health: a literature review. **International Journal of Education**, v. 16, n. 3, p. 68-84, 2024.

PAGEL, U. R. Práticas pedagógicas do professor que atua na Educação Básica: relato de experiência. **Sapiens**, v. 7, n. 1, p. 162-177, 2025.

PAIXÃO, J. L. Saberes Docentes e Prática Pedagógica: Análise Teórico-Reflexiva Sobre a Constituição da Profissionalidade Docente. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 30, p. 1-28, 2026.

PEREIRA, L. C. O.; LEAL, D. A. A importância das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino aprendizagem em Ciências. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 8, p. 2201-2215, 2025.

POLONIA, A. C.; SANTOS, M. F. S. O desenvolvimento de competências acadêmicas no ensino superior: a prática docente em foco. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e216223, 2020.

RAHMAT, N. H. *et al.* The influence of metacognitive scaffolding on learning academic writing online. **International Journal of Education**, v. 13, n. 3, p. 48-63, 2021.

RAMIREZ, V. L. A docência na Educação Superior e a constituição da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-48, 2018.

REBELO, A. S. Tecnologias digitais nas escolas brasileiras durante a pandemia de COVID-19: registros do Censo Escolar. **Cadernos CEDES**, v. 44, n. 123, p. 197-206, 2024.

SAMPAIO, J. C. C. Tecnologias, cultura hacker e ensino de artes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-15, 2021.

SANTOS, A. *et al.* Cultura digital e práticas pedagógicas: reflexões sobre a integração das tecnologias na educação básica e na educação superior. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 34, p. 1-23, 2026.

SANTOS, M. G. *et al.* Neuroeducação e práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da atenção em sala de aula. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 34, p. 1-20, 2026.

SANTOS, M. V. D.; SANTOS, D. A. O uso de mídias e redes sociais na educação: uma pesquisa bibliográfica. **Inter-Ação**, v. 50, n. 1, p. 46-62, 2025.

SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO, H. B. M. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 3, p. 429-438, set. 2020.

SILVA NETO, N. S.; NASCIMENTO, G. L. S. A influência das mídias sociais aos alunos do ensino superior: estudo em uma universidade particular de São Luís do Maranhão. **Revista Científica Excellence**, v. 13, n. 1, p. 71-82, 2022.

SILVA, J. J. *et al.* Formação docente e as práticas pedagógicas. **Revista Sociedade Científica**, v. 6, n. 1, 2023.

SILVA, L. C.; SILVA, L. C.; SILVA, L. C. A relação entre mídias sociais e lealdade de alunos às instituições de ensino superior. **Revista Ciências Administrativas**, Fortaleza, v. 29, p. e12261, 2023.

SILVA, P. A. Prática pedagógica dos docentes. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 6, ed. 2, v. 6, p. 117-125, 2021.

THUMBARAYAN, K.; KAMARUZAMAN, F. M.; OMAR, M. Issues and challenges of technology integration in teaching and learning among teachers in National Type Tamil Schools (NTTS). **International Journal of Education**, v. 15, n. 4, p. 1-17, 2023.

VIEIRA, O. I. G. *et al.* Ensino adaptativo na educação básica: contribuições da inteligência artificial e da formação docente para

práticas pedagógicas personalizadas. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 34, p. 1-19, 2026.

¹ Discente do Curso Superior de Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão da Universidade Federal Fluminense Campus UFF. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Prof. Dr. da Universidade Federal Fluminense (UFF), Professor Titular do Departamento de Engenharia de Produção, UFF. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)