

Organizadores

MARIA DE FÁTIMA SANTOS FERREIRA

VERA LUCIA KOCHEN

SUZAMARY ALMIRA DE FIGUEIREDO

ADRIANA SOUZA DE OLIVEIRA

WANDERSON SEBASTIÃO BARBOSA BASTOS

Pesquisas Contemporâneas Educação Moderna

v. 11
2026



Organizadores

MARIA DE FÁTIMA SANTOS FERREIRA

VERA LUCIA KOCHEN

SUZAMARY ALMIRA DE FIGUEIREDO

ADRIANA SOUZA DE OLIVEIRA

WANDERSON SEBASTIÃO BARBOSA BASTOS

Pesquisas Contemporâneas Educação Moderna

v. 11
2026



**Editora
MultiAtual**

© 2026 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Maria de Fátima Santos Ferreira

Vera Lucia Kochen

Suzamary Almira de Figueiredo

Adriana Souza de Oliveira

Wanderson Sebastião Barbosa Bastos

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F383p Pesquisas Contemporâneas na Educação Moderna - Volume 11
/ Maria de Fátima Santos Ferreira; Vera Lucia Kochen; Suzamary Almira de Figueiredo; et al. (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2026. 87 p. : il.

Outros organizadores:
Adriana Souza de Oliveira; Wanderson Sebastião Barbosa Bastos

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6009-245-7
DOI: 10.29327/5834930

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Ferreira, Maria de Fátima Santos. II. Kochen, Vera Lucia. III. Figueiredo, Suzamary Almira de. IV. Título.

CDD: 371.104
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2026/04/pesquisas-contemporaneas-volume-11.html>



**PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS NA
EDUCAÇÃO MODERNA**

Volume 11

Organizadores

Maria de Fátima Santos Ferreira

Vera Lucia Kochen

Suzamary Almira de Figueiredo

Adriana Souza de Oliveira

Wanderson Sebastião Barbosa Bastos

Autores

Allan Luiz e Silva

Carmem Lúcia Valente Pereira

Daiane de Lourdes Alves Velho

Daniela Paula de Lima Nunes Malta

Davi Souza da Silva

Fernandes Soares da Silva

Gleber Oliveira de Sobral

Jamile Sá de Almeida

Janete Silva de Senna Barreto Bonfim

Jeckson Santos do Nascimento

Jéssica Hiara Oczinski Zanatta

José Iran de Moraes Lima

Lindomar da Rocha

Luciana Oczinski Vieira

Maria Agostinho de Souza Silva

Maria Angélica Dornelles Dias

Maria do Socorro da Cruz Brito

Maria Gerlane Silva de Freitas Sobral

Suzamary Almira de Figueiredo

Vilma Gomes dos Santos Vieira

APRESENTAÇÃO

Esta obra reúne reflexões contemporâneas sobre educação, atravessadas por transformações tecnológicas, desafios sociais e novas demandas formativas que marcam o cenário educacional atual. Mais do que uma coletânea de textos, esta obra se constitui como um convite ao pensamento crítico sobre os caminhos da educação no século XXI.

Os capítulos dialogam entre si ao abordar temas que vão desde a inovação tecnológica até as dimensões humanas, sociais e inclusivas do processo educativo. Em “A sala de aula que pensa: como a inteligência artificial está redefinindo o papel do professor”, evidencia-se que o avanço das tecnologias não substitui o docente, mas ressignifica sua atuação, exigindo mediação ética, formação crítica e compromisso com a autonomia discente.

Na mesma direção, “Aprender em 15 segundos: o impacto do TikTok e microlearning na educação moderna” problematiza as novas formas de aprender mediadas por conteúdos rápidos e dinâmicos, destacando tanto o potencial de engajamento quanto os riscos de superficialidade quando não há intencionalidade pedagógica.

A compreensão do aprender ganha aprofundamento em “Neuroeducação na prática: como ensinar de acordo com o funcionamento do cérebro”, que reforça a importância de considerar aspectos cognitivos e emocionais na organização do ensino, valorizando práticas que dialogam com o funcionamento cerebral.

Já em “Escolas do futuro: quando o metaverso substitui a sala de aula física”, amplia-se o debate sobre ambientes imersivos, evidenciando que, embora tragam novas possibilidades de interação e aprendizagem, tais tecnologias ainda enfrentam desafios estruturais e não substituem integralmente a experiência escolar presencial.

A obra também reconhece que educar vai além do conteúdo e envolve relações humanas e cuidado. Em “A atuação do psicólogo escolar na mediação de conflitos e promoção da saúde mental”, destaca-se a importância da escuta, do diálogo e da construção de ambientes escolares saudáveis como dimensões essenciais do processo educativo.

Assim, esta obra convida os leitores a refletirem sobre os desafios e as possibilidades de uma educação que seja, ao mesmo tempo, inovadora e sensível, tecnológica e ética, crítica e inclusiva.

SUMÁRIO

Capítulo 1		
A SALA DE AULA QUE PENSA: COMO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ESTÁ REDEFININDO O PAPEL DO PROFESSOR		10
<i>Davi Souza da Silva; Fernandes Soares da Silva; Allan Luiz e Silva; Daiane de Lourdes Alves Velho; Lindomar da Rocha</i>		
<hr/>		
Capítulo 2		
APRENDER EM 15 SEGUNDOS: O IMPACTO DO TIKTOK E MICROLEARNING NA EDUCAÇÃO MODERNA		25
<i>Daniela Paula de Lima Nunes Malta; Jamile Sá de Almeida; Suzamary Almira de Figueiredo; José Iran de Moraes Lima; Maria Agostinho de Souza Silva</i>		
<hr/>		
Capítulo 3		
NEUROEDUCAÇÃO NA PRÁTICA: COMO ENSINAR DE ACORDO COM O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO		40
<i>Fernandes Soares da Silva; Janete Silva de Senna Barreto Bonfim; Luciana Oczinski Vieira; Maria Gerlane Silva de Freitas Sobral; Carmem Lúcia Valente Pereira</i>		
<hr/>		
Capítulo 4		
ESCOLAS DO FUTURO: QUANDO O METAVERSO SUBSTITUI A SALA DE AULA FÍSICA		58
<i>Davi Souza da Silva; Daiane de Lourdes Alves Velho; Maria do Socorro da Cruz Brito; Jéssica Hiara Oczinski Zanatta; Gleber Oliveira de Sobral</i>		
<hr/>		
Capítulo 5		
A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL		73
<i>Maria Angélica Dornelles Dias; Daiane de Lourdes Alves Velho; Jeckson Santos do Nascimento; Vilma Gomes dos Santos Vieira; Suzamary Almira de Figueiredo</i>		

Capítulo 1
A SALA DE AULA QUE PENSA: COMO A INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL ESTÁ REDEFININDO O PAPEL DO PROFESSOR

Davi Souza da Silva
Fernandes Soares da Silva
Allan Luiz e Silva
Daiane de Lourdes Alves Velho
Lindomar da Rocha

DOI: 10.29327/5834930.1-1

A SALA DE AULA QUE PENSA: COMO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ESTÁ REDEFININDO O PAPEL DO PROFESSOR

Davi Souza da Silva

Master of Science in Emergent Technologies in Education

MUST University

Fernandes Soares da Silva

Master of Science in Business Administration

MUST University

Allan Luiz e Silva

Máster en Educación

Universidad Europea del Atlántico

Daiane de Lourdes Alves Velho

Mestrado em Educação Inclusiva

Universidade do Estado de Mato Grosso

Lindomar da Rocha

Pós-Graduação em Educação Física Escolar

Universidade Candido Mendes

RESUMO

O artigo abordou as implicações éticas do uso de recursos digitais automatizados no contexto educacional, com foco nos riscos de comprometimento da autoria, na dependência dos estudantes em relação a respostas prontas e nas mudanças produzidas no trabalho do professor. Teve como objetivo analisar as implicações éticas do uso dessas tecnologias na educação, considerando seus efeitos sobre a integridade acadêmica, a autonomia discente e a atuação docente em sala de aula. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, baseada na seleção, leitura e análise de artigos científicos nacionais recentes, localizados em base de dados acadêmica e

escolhidos por sua pertinência ao problema investigado. A análise permitiu identificar que tais ferramentas puderam oferecer apoio pontual ao planejamento, à revisão textual e à organização de tarefas, mas também ampliaram tensões relativas à responsabilidade intelectual, ao uso indevido em atividades escolares e à fragilização da elaboração autoral quando empregadas sem critérios pedagógicos definidos. Verificou-se, ainda, que a presença desses recursos não reduziu a relevância do professor, mas tornou mais exigentes suas funções de mediação, orientação e regulação ética. Concluiu-se que o uso educacional dessas tecnologias exigiu formação crítica, delimitação institucional de práticas legítimas e preservação da autonomia intelectual do estudante, de modo que sua incorporação permanecesse subordinada aos fins formativos do ensino.

Palavras-chave: Autoria; Integridade Acadêmica; Mediação Pedagógica; Autonomia Intelectual; Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

The article addressed the ethical implications of the use of automated digital resources in the educational context, focusing on the risks of undermining authorship, students' dependence on ready-made answers, and the changes brought about in teachers' work. Its objective was to analyze the ethical implications of the use of these technologies in education, considering their effects on academic integrity, student autonomy, and teaching practice in the classroom. Methodologically, it consisted of a bibliographic study based on the selection, reading, and analysis of recent national scientific articles, located in an academic database and chosen for their relevance to the research problem. The analysis made it possible to identify that such tools could provide occasional support for planning, textual revision, and task organization, but also intensified tensions related to intellectual responsibility, improper use in school activities, and the weakening of authorial elaboration when employed without clearly defined pedagogical criteria. It was also found that the presence of these resources did not reduce the relevance of the teacher; rather, it made their functions of mediation, guidance, and ethical regulation more demanding. It was concluded that the educational use of these technologies required critical training, institutional delimitation of legitimate practices, and preservation of the student's intellectual autonomy, so that their incorporation remained subordinate to the formative purposes of education.

Keywords: Authorship; Academic Integrity; Pedagogical Mediation; Intellectual Autonomy; Teaching-Learning.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais passou a produzir efeitos diretos sobre os modos de ensinar, aprender e avaliar no campo educacional. Entre essas transformações, a presença da inteligência artificial (IA) em atividades escolares e acadêmicas passou a suscitar debates sobre autoria, integridade acadêmica, produção escrita, formação docente e mediação pedagógica. No âmbito deste artigo, o tema foi delimitado à análise das implicações éticas do uso da IA na educação, com ênfase em dois problemas centrais: o plágio em atividades escolares e a dependência dos estudantes em

relação a recursos automatizados para a realização de tarefas. Considerou-se, ainda, a necessidade de refletir sobre o papel do professor, especialmente no que se refere à orientação do uso responsável dessas ferramentas e à reorganização do trabalho docente em sala de aula.

A escolha do tema justificou-se pela crescente inserção desses recursos no cotidiano educacional e pela ampliação de situações em que estudantes passaram a utilizar ferramentas automatizadas para redigir textos, resolver exercícios e substituir etapas relevantes do processo de aprendizagem. Esse contexto passou a exigir maior precisão na definição dos limites entre apoio pedagógico e comprometimento da autonomia intelectual discente. Além disso, o debate público sobre tecnologia na educação, em muitos casos, priorizou a eficiência desses recursos, sem examinar com igual rigor seus efeitos sobre autoria, formação intelectual e atuação docente. Dessa forma, a investigação foi motivada pela necessidade de analisar o problema com base em referenciais teóricos recentes e diretamente relacionados ao campo educacional.

Nesse quadro, a questão norteadora da pesquisa foi formulada nos seguintes termos: 'De que maneira o uso da IA na educação passou a afetar a integridade acadêmica, a autonomia dos estudantes e o papel do professor em sala de aula?'. Essa pergunta orientou o desenvolvimento do artigo ao concentrar a análise em três eixos interdependentes: riscos éticos, reconfiguração do trabalho docente e exigência de formação para o uso pedagógico e crítico desses recursos.

O objetivo geral do artigo consistiu em analisar as implicações éticas do uso da IA na educação, considerando seus efeitos sobre a autoria, a integridade acadêmica, a autonomia discente e o papel do professor. Como objetivos específicos, buscou-se discutir o plágio e o uso indevido de ferramentas automatizadas; examinar a relação entre dependência tecnológica e autonomia intelectual; refletir sobre mudanças no trabalho docente; e analisar a necessidade de formação para o uso responsável dessas tecnologias.

Do ponto de vista metodológico, o estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, baseada na leitura e análise de artigos científicos nacionais recentes. O corpus concentrou-se em produções voltadas à ética acadêmica, ao uso da IA na escrita, à formação docente e às mudanças nas práticas pedagógicas. Para a localização dos materiais, utilizou-se o *Google Acadêmico*, com buscas realizadas a partir de descritores curtos e diretamente relacionados ao problema investigado. Posteriormente, procedeu-se à leitura e seleção dos textos mais aderentes aos objetivos do artigo.

No plano teórico, o estudo apoiou-se em autores que discutiram a relação entre tecnologia, ética, autoria e docência no contexto educacional, como Silva, Oliveira e Silva (2025); Tedesco e Ferreira (2023); Perfeito *et al.* (2023); e Silva e Kampff (2025). O diálogo entre esses referenciais permitiu compreender que a discussão ultrapassa o funcionamento técnico das ferramentas, envolvendo responsabilidade intelectual, autonomia discente e redefinição da docência.

Ao longo do desenvolvimento, sustentou-se que o uso de sistemas generativos não pode ser reduzido à eficiência técnica, pois envolve questões relacionadas à autoria, à responsabilidade intelectual e à formação. Embora tais ferramentas possam oferecer apoio a determinadas atividades, sua utilização sem critérios pedagógicos definidos pode comprometer a elaboração intelectual do estudante. Nesse contexto, a atuação docente permanece central, especialmente na orientação e na regulação desses usos.

Por fim, o artigo foi estruturado em cinco partes, além desta introdução e das considerações finais. Após a seção de Metodologia, desenvolveu-se o capítulo 'O professor como mediador ético no uso da inteligência artificial em sala de aula'. Em seguida, o capítulo 'A reconfiguração do trabalho docente frente à inteligência artificial na educação'. Na sequência, o capítulo 'Formação docente para o uso pedagógico e crítico da inteligência artificial'. Posteriormente, a seção de Resultados e discussões articulou as principais conclusões da análise bibliográfica, e, ao final, as 'Conclusões' retomaram os objetivos do estudo, responderam à questão norteadora e indicaram possibilidades para pesquisas futuras.

METODOLOGIA

A presente investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, adequada à análise de produções científicas já publicadas, com o objetivo de construir uma interpretação teórica sobre as implicações éticas do uso da inteligência artificial na educação, com foco no plágio, na dependência discente e na atuação docente.

O corpus foi composto por artigos científicos nacionais selecionados por sua relação direta com o tema, permitindo reunir discussões sobre autoria, integridade acadêmica, mediação pedagógica e formação para o uso responsável dessas tecnologias. Para a localização dos materiais, utilizou-se o *Google Acadêmico*, ferramenta voltada à recuperação de literatura científica em periódicos e repositórios acadêmicos, cuja

abrangência possibilitou identificar produções recentes pertinentes ao problema investigado.

As buscas foram realizadas com descritores curtos e diretamente associados ao tema, como 'inteligência artificial', 'educação', 'ética', 'plágio', 'docência' e 'formação'. Após o levantamento inicial, procedeu-se à leitura de títulos e resumos para verificação de pertinência, seguida da leitura integral dos textos selecionados. Em seguida, os materiais foram organizados por núcleos temáticos, de modo a articular os referenciais ao longo das diferentes seções do artigo.

Os critérios de inclusão contemplaram publicações recentes, com acesso integral e aderência direta às dimensões ética, pedagógica e formativa do problema. Foram excluídos textos repetidos, estudos genéricos sobre tecnologia educacional e produções sem articulação com o campo da educação ou com a discussão sobre autoria e integridade acadêmica.

A condução do percurso metodológico dialoga com a proposição de Narciso e Santana (2025), ao considerar a necessidade de atualização dos procedimentos de pesquisa diante das transformações tecnológicas contemporâneas. Tal orientação se expressa na seleção de estudos recentes e na organização analítica voltada à compreensão de fenômenos educacionais mediados por tecnologias digitais.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR ÉTICO NO USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM SALA DE AULA

A discussão sobre o professor como mediador ético diante do uso de sistemas generativos no ensino exige deslocar o debate de uma lógica instrumental para uma perspectiva centrada na responsabilidade intelectual. Silva, Oliveira e Silva (2025) indicam que o uso dessas ferramentas na produção acadêmica interfere diretamente na autoria e na formulação das ideias, o que impede sua compreensão apenas como recurso técnico. Nessa direção, Tedesco e Ferreira (2023) reforçam que os benefícios operacionais dessas tecnologias não eliminam os riscos associados à integridade acadêmica, situando a docência como elemento indispensável na regulação desses usos.

Esse quadro torna-se mais evidente quando se observa que o acesso ampliado a respostas automatizadas pode favorecer formas de substituição do trabalho intelectual. Perfeito *et al.* (2023) apontam que tais ferramentas tendem a atrair estudantes, mas também geram preocupação entre docentes ao tensionar os limites entre auxílio legítimo

e comprometimento da autoria. Em consonância, Silva e Kampff (2025) associam o uso irrefletido desses recursos à padronização cognitiva, indicando que a incorporação dessas tecnologias exige acompanhamento criterioso. Assim, o problema central não reside na existência das ferramentas, mas nas condições em que são utilizadas.

Embora a literatura reconheça possibilidades de uso pedagógico, essas permanecem condicionadas à capacidade crítica do estudante. Silva, Oliveira e Silva (2025) admitem que funcionalidades como correção textual e organização inicial de ideias podem contribuir em situações delimitadas, desde que não substituam a elaboração autoral. De modo semelhante, Tedesco e Ferreira (2023) destacam que tais recursos podem apoiar determinadas etapas do ensino, sem assumir funções decisórias ou interpretativas. Desse modo, estabelece-se um consenso parcial: a tecnologia pode auxiliar, mas não pode responder pelo processo intelectual.

Nesse contexto, a função docente assume caráter normativo ao envolver orientação explícita sobre critérios de uso e integridade acadêmica. Como afirmam Tedesco e Ferreira (2023):

Os professores e as instituições devem orientar e supervisionar os acadêmicos em relação à utilização do ChatGPT, fornecendo as informações e as orientações necessárias para garantir que o seu uso não comprometa a ética e integridade acadêmica (Tedesco; Ferreira, 2023, p. 16).

A passagem evidencia que a atuação docente envolve definir parâmetros de autoria, explicitar limites e intervir em situações de uso indevido, configurando uma função de supervisão ética indispensável no contexto educacional mediado por tecnologias.

Entretanto, essa atuação não se restringe ao controle de práticas inadequadas. Silva e Kampff (2025) defendem que a mediação docente deve promover reflexão sobre os limites e implicações do uso dessas ferramentas, ampliando o foco da regulação para a formação do estudante. Nessa mesma direção, Perfeito *et al.* (2023) sustentam que a academia deve estimular a autonomia discente, evitando a dependência de respostas automatizadas. Assim, a docência passa a envolver não apenas a definição de regras, mas a construção de critérios que orientem o uso consciente desses recursos.

Desse modo, a mediação ética do professor articula duas dimensões complementares: a supervisão do uso e a formação para a autonomia intelectual. Enquanto a primeira assegura o cumprimento de princípios acadêmicos, a segunda busca

desenvolver a capacidade do estudante de avaliar criticamente as informações produzidas por sistemas automatizados. Nesse sentido, conforme indicam Silva, Oliveira e Silva (2025) e Tedesco e Ferreira (2023), a centralidade da docência não é reduzida pela presença dessas tecnologias, mas redefinida pela necessidade de orientar, problematizar e regular seus usos no processo educativo.

A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE FRENTE À INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

A incorporação de sistemas automatizados no campo educacional implica transformações nas práticas docentes que não se limitam à substituição de instrumentos, mas atingem a organização do trabalho pedagógico. Nesse contexto, Silva, Oliveira e Silva (2025) destacam que o uso recorrente dessas ferramentas na escrita acadêmica introduz novas exigências para a formação docente, ao demandar maior atenção às formas de acompanhamento e orientação do processo de aprendizagem. Assim, a discussão desloca-se do desempenho técnico dos recursos para a reorganização das atividades de ensino.

Essa reorganização torna-se evidente na redefinição das práticas de planejamento. Silva e Kampff (2025) observam que, diante de tecnologias capazes de sugerir conteúdos e estruturar materiais, o professor passa a exercer funções de seleção, adaptação e validação pedagógica. Desse modo, o planejamento deixa de ser centrado apenas na elaboração de conteúdos e passa a envolver a curadoria de informações, a adequação ao contexto educacional e a definição de critérios para uso desses recursos em sala de aula.

No que se refere ao acompanhamento discente, Tedesco e Ferreira (2023) indicam que ferramentas de personalização e sistemas adaptativos ampliam as possibilidades de monitoramento das necessidades individuais dos estudantes. Esse cenário permite intervenções mais direcionadas, mas também exige do professor maior capacidade de interpretar dados, analisar desempenhos e orientar trajetórias de aprendizagem. Assim, o acompanhamento deixa de se apoiar exclusivamente na observação direta e passa a incorporar mediações tecnológicas que demandam leitura crítica dos resultados apresentados.

Entretanto, essas possibilidades não se apresentam de forma isenta de tensionamentos. Perfeito *et al.* (2023) assinalam que a expansão dessas soluções interfere nas práticas de escrita e suscita dúvidas quanto à produção acadêmica, especialmente no que diz respeito à elaboração do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho docente passa

a incluir a necessidade de distinguir entre contribuições legítimas dessas ferramentas e situações em que há comprometimento do processo formativo.

No campo da avaliação, as mudanças também se mostram significativas. A presença de recursos capazes de gerar respostas e organizar textos exige a revisão de critérios avaliativos, uma vez que produtos finais podem não refletir integralmente o percurso de aprendizagem do estudante. Nesse contexto, como apontam Silva e Kampff (2025), o professor precisa considerar não apenas o resultado apresentado, mas os processos envolvidos em sua construção, o que implica a adoção de estratégias avaliativas que valorizem a autoria, o raciocínio e a participação discente.

Essa reconfiguração das práticas docentes também se expressa na ampliação das exigências relacionadas ao julgamento pedagógico. Ainda que os sistemas automatizados ofereçam suporte ao planejamento e à organização didática, sua utilização requer validação constante. Como indicam Silva e Kampff (2025):

Os participantes reconhecem na IA uma aliada para o planejamento de aulas, para a criação de materiais didáticos, para a organização do pensamento pedagógico, mas também alertam para os perigos decorrentes de seu uso descomprometido (Silva; Kampff, 2025, p. 15).

A formulação evidencia que o uso dessas ferramentas não elimina a necessidade de decisão docente, mas a desloca para níveis mais analíticos, envolvendo avaliação de pertinência, adequação ao contexto e coerência com os objetivos educacionais.

Além disso, Silva, Oliveira e Silva (2025) alertam que os conteúdos produzidos por sistemas generativos podem não considerar especificidades disciplinares, o que exige do professor domínio conceitual e capacidade de contextualização. Essa condição reforça que a reorganização do trabalho docente não se reduz à incorporação de tecnologias, mas depende da articulação entre conhecimento teórico, experiência pedagógica e leitura crítica dos materiais utilizados.

Por fim, Perfeito *et al.* (2023) indicam que essas transformações afetam não apenas práticas isoladas, mas a própria compreensão do processo de ensino e de produção do conhecimento. Nesse cenário, a docência passa a demandar maior capacidade de organizar, acompanhar e avaliar processos de aprendizagem mediados por tecnologias. Assim, a reconfiguração do trabalho docente pode ser compreendida como ampliação de atribuições, especialmente no que se refere à gestão pedagógica das atividades, sem implicar redução da centralidade do professor no processo educativo.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO PEDAGÓGICO E CRÍTICO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A formação docente para lidar com sistemas generativos no contexto educacional exige posicionamento que ultrapasse tanto a adesão imediata quanto a rejeição indiscriminada dessas tecnologias. O problema central não reside apenas na presença desses recursos, mas na ausência de diretrizes formativas capazes de orientar seu uso conforme finalidades didáticas e exigências acadêmicas. Nesse sentido, Silva, Oliveira e Silva (2025) indicam que a utilização dessas ferramentas deve ocorrer em situações delimitadas, o que desloca a discussão para a necessidade de preparação adequada de quem as emprega no processo educativo.

Nessa direção, Tedesco e Ferreira (2023) argumentam que a atuação docente requer capacidade de examinar criticamente os conteúdos produzidos por esses sistemas, verificando sua adequação aos princípios da pesquisa científica. Tal exigência amplia o escopo da formação, que deixa de se restringir ao domínio técnico e passa a envolver análise pedagógica, compreensão dos limites de uso e atenção às implicações para a produção do conhecimento.

Essa ampliação da formação docente também se expressa no plano institucional. Silva e Kampff (2025) defendem que os cursos de licenciatura devem incorporar o debate sobre inteligência artificial de modo transversal, articulando dimensões pedagógicas, éticas e políticas. Com isso, a preparação do professor não se limita ao aprendizado de ferramentas, mas envolve a construção de referenciais que orientem decisões didáticas em contextos mediados por tecnologias.

Em diálogo com essa perspectiva, Perfeito *et al.* (2023) sustentam que essas ferramentas não podem ser avaliadas de forma simplificada, sendo necessário examiná-las a partir de seus efeitos sobre a escrita, a aprendizagem e a formação acadêmica. Esse entendimento reforça a necessidade de que a formação docente seja estruturada para a análise de situações concretas, e não para a aplicação automática de recursos tecnológicos.

Além disso, a literatura indica que a organização curricular deve contemplar conteúdos relacionados à autoria, à integridade acadêmica e ao uso adequado de recursos digitais. Silva, Oliveira e Silva (2025) reconhecem que determinadas funcionalidades podem auxiliar atividades específicas, desde que acompanhadas de critérios claros de utilização. De modo semelhante, Tedesco e Ferreira (2023) ressaltam a importância de

orientar estudantes quanto à citação e ao uso responsável dessas ferramentas, o que evidencia a relação entre formação docente e práticas pedagógicas cotidianas.

Nesse contexto, a preparação do professor envolve múltiplas dimensões, incluindo compreensão tecnológica, organização didática e reflexão sobre o processo de ensino. Entretanto, Perfeito *et al.* (2023) alertam que a incorporação desses recursos exige atenção às implicações para a produção acadêmica, especialmente no que se refere à elaboração do conhecimento. Assim, a formação não se limita ao uso das ferramentas, mas inclui a definição de limites e condições para sua integração ao ensino.

A centralidade das instituições formadoras torna-se evidente nesse cenário. Perfeito *et al.* (2023) afirmam que cabe às universidades estabelecer espaços de debate e definir parâmetros para o uso dessas tecnologias, indicando que a formação docente depende de diretrizes coletivas e não apenas de iniciativas individuais. Em consonância, Silva e Kampff (2025) defendem que os cursos de licenciatura devem reorganizar seus currículos para contemplar essas demandas, integrando discussões sobre práticas pedagógicas e implicações educacionais do uso de tecnologias digitais.

Tedesco e Ferreira (2023) acrescentam que a formação também deve considerar questões relacionadas à segurança de dados e à privacidade, ampliando o campo de preparação docente para além da produção textual. Esse aspecto reforça que a atuação do professor envolve não apenas o ensino de conteúdos, mas a orientação sobre o uso responsável de recursos digitais em diferentes dimensões.

Em suma, a formação docente nesse contexto deve ser compreendida como um processo estruturado institucionalmente, voltado à qualificação das decisões pedagógicas diante de tecnologias emergentes. Silva, Oliveira e Silva (2025) indicam que a reflexão sobre esses recursos pode contribuir para a definição de contextos adequados de uso, enquanto Tedesco e Ferreira (2023) associam essa preparação à responsabilidade acadêmica. Perfeito *et al.* (2023) destacam a necessidade de examinar criticamente os efeitos dessas ferramentas, e Silva e Kampff (2025) reforçam a importância de integrar essas discussões à formação inicial. Desse modo, a preparação docente deve articular orientação institucional, organização curricular e reflexão pedagógica, assegurando que o uso dessas tecnologias permaneça vinculado aos objetivos educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados indicam que o uso da inteligência artificial (IA) na educação produz efeitos simultâneos sobre a organização do ensino e sobre a formação intelectual dos estudantes. Essas tecnologias oferecem suporte a atividades como planejamento, revisão textual e acompanhamento de tarefas, mas também introduzem problemas relacionados à autoria e ao uso indevido quando não orientadas por critérios pedagógicos. Nesse sentido, Silva, Oliveira e Silva (2025) associam a utilidade desses recursos à capacidade crítica do usuário, enquanto Tedesco e Ferreira (2023) ampliam a análise ao situar a questão no campo da responsabilidade acadêmica.

Essa ambivalência torna-se mais evidente ao se considerar a atuação docente. Silva e Kampff (2025) indicam que a presença desses sistemas desloca o trabalho do professor para funções de organização e acompanhamento do processo de aprendizagem. Em consonância, Tedesco e Ferreira (2023) reforçam a necessidade de supervisão do uso dessas ferramentas, enquanto Perfeito *et al.* (2023) destacam que sua incorporação gera inquietações ao interferir na produção escrita e na formação do pesquisador. Assim, os estudos apontam não para a substituição da docência, mas para a ampliação de suas exigências pedagógicas.

A análise comparativa evidencia aproximações entre os autores quanto ao reconhecimento de usos pontuais desses recursos, desde que submetidos a critérios definidos. Contudo, há diferenças de ênfase: Silva, Oliveira e Silva (2025) admitem contribuições específicas em atividades de apoio; Tedesco e Ferreira (2023) enfatizam a necessidade de regulação institucional; e Perfeito *et al.* (2023) destacam os riscos associados à dependência e à fragilização da escrita acadêmica. Silva e Kampff (2025), por sua vez, direcionam a discussão para a formação docente, indicando a necessidade de preparar o professor para lidar com esse cenário.

O significado dessas convergências reside no fato de que a IA altera as condições de realização do ensino, ao introduzir novos mediadores no processo de aprendizagem. Nesse contexto, a contribuição de Silva e Kampff (2025) dialoga com a de Perfeito *et al.* (2023) ao indicar que a incorporação dessas tecnologias exige preparo formativo capaz de lidar com seus efeitos sobre a autoria e a autonomia. De modo complementar, Tedesco e Ferreira (2023) reforçam que essa integração deve ser acompanhada por critérios de uso, enquanto Silva, Oliveira e Silva (2025) delimitam as condições em que tais recursos podem ser empregados.

As limitações das conclusões decorrem do recorte da produção analisada, predominantemente voltada ao ensino superior e à escrita acadêmica. Essa delimitação restringe a generalização dos resultados para outros níveis de ensino. Silva e Kampff (2025) apontam a necessidade de considerar a formação inicial docente e as percepções discentes, enquanto Silva, Oliveira e Silva (2025) indicam a importância de ampliar o espectro de áreas e contextos investigados.

Por fim, observa-se que os efeitos dessas tecnologias não são determinados exclusivamente por suas funcionalidades, mas pelas formas de inserção no processo educativo. Tedesco e Ferreira (2023) sustentam que o impacto depende das condições de uso, ao passo que Perfeito *et al.* (2023) rejeitam classificações simplificadas sobre seus efeitos. Diante disso, futuras pesquisas devem avançar em estudos empíricos que examinem práticas avaliativas, formação docente e padrões de uso em diferentes níveis de ensino, contribuindo para maior precisão na compreensão das implicações educacionais dessas tecnologias.

CONCLUSÃO

O estudo permitiu analisar as implicações éticas do uso da inteligência artificial na educação, considerando seus efeitos sobre a autoria, a integridade acadêmica, a autonomia discente e o papel do professor. A partir da análise dos referenciais mobilizados, verificou-se que essas tecnologias não se limitam a apoiar tarefas escolares, pois interferem diretamente na forma como o conhecimento é produzido, apropriado e avaliado. Desse modo, evidenciou-se que seu uso pode tanto auxiliar processos pontuais quanto comprometer a elaboração intelectual quando substitui etapas essenciais da aprendizagem.

No que diz respeito à atuação docente, constatou-se que a presença desses recursos não reduz a relevância do professor, mas redefine suas funções. A docência passa a exigir maior envolvimento com a orientação dos usos possíveis, a análise das produções discentes e a definição de critérios que permitam distinguir apoio legítimo de substituição indevida do trabalho intelectual. Assim, o professor assume papel decisivo na organização das práticas pedagógicas em contextos mediados por tecnologias, especialmente no que se refere ao acompanhamento do processo formativo e à condução das atividades avaliativas.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados na medida em que se discutiram os problemas relacionados ao plágio e à dependência tecnológica, bem como se examinou a necessidade de orientar estudantes para o uso adequado dessas ferramentas. Também foi possível compreender que a incorporação da inteligência artificial ao ensino exige preparo específico, não apenas em nível individual, mas também no âmbito institucional, com definição de diretrizes que orientem sua utilização.

As conclusões indicam que a questão central não reside na adoção ou rejeição dessas tecnologias, mas nas condições em que são utilizadas. O uso educacional da inteligência artificial requer delimitação de finalidades, explicitação de critérios e manutenção da responsabilidade intelectual do estudante. Nesse sentido, a formação docente e discente constitui elemento indispensável para garantir que esses recursos sejam integrados ao ensino sem comprometer a autoria, a autonomia e a qualidade da aprendizagem.

Em síntese, identificaram-se lacunas que indicam a necessidade de aprofundamento do tema em pesquisas futuras. Destacam-se estudos voltados à educação básica, à redefinição das práticas avaliativas e à análise dos modos de uso dessas tecnologias pelos estudantes. Investigações dessa natureza podem contribuir para a construção de parâmetros mais precisos sobre a integração da inteligência artificial no campo educacional, considerando seus limites e suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

PERFEITO, M. V. S.; PERFEITO, V. M. S.; NASCIMENTO, C. H. M. H.; LOPES, C. Quais tensões ou conflitos circundam o uso da inteligência artificial para a produção escrita nas pesquisas em educação? **Educação em Debate**, v. 45, n. 90, p. 1-17, 2023.

SILVA, D. S.; KAMPPFF, A. J. C. Licenciatura em tempos de inteligência artificial: desafios formativos e percepções discentes. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 15, p. e058845, 2025.

SILVA, J. N.; OLIVEIRA, R. T.; SILVA, E. M. Potencialidades e desafios do uso de inteligência artificial generativa na produção de textos acadêmicos: uma revisão sistemática. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 15, p. e058835 2025.

TEDESCO, A. L.; FERREIRA, J. L. Ética e integridade acadêmica na pós-graduação em educação em tempos de inteligência artificial. **Horizontes**, v. 41, n. 1, e023032, 2023.

Capítulo 2
**APRENDER EM 15 SEGUNDOS: O IMPACTO DO TIKTOK E
MICROLEARNING NA EDUCAÇÃO MODERNA**

Daniela Paula de Lima Nunes Malta

Jamile Sá de Almeida

Suzamary Almira de Figueiredo

José Iran de Moraes Lima

Maria Agostinho de Souza Silva

DOI: 10.29327/5834930.1-2

APRENDER EM 15 SEGUNDOS: O IMPACTO DO TIKTOK E MICROLEARNING NA EDUCAÇÃO MODERNA

Daniela Paula de Lima Nunes Malta

Doutorado em Letras

Universidade Federal de Pernambuco

Jamile Sá de Almeida

Master of Science in Emergent Technologies in Education

MUST University

Suzamary Almira de Figueiredo

Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos

Multifuncionais

Faculdade Iguaçu

José Iran de Moraes Lima

Master of Science in Emergent Technologies in Education

MUST University

Maria Agostinho de Souza Silva

Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento

Faculdade Única de Ipatinga

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto do *microlearning* e do uso de vídeos curtos na educação contemporânea, considerando suas contribuições e desafios no processo de ensino e aprendizagem. O tema centrou-se na relação entre práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais e as transformações nas formas de acesso, organização e circulação do conhecimento. Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada na análise de produções científicas recentes selecionadas a partir de critérios de relevância, atualidade e

pertinência temática, com leitura exploratória, seletiva e interpretativa dos materiais. Os resultados indicaram que o uso de conteúdos curtos favoreceu o engajamento, a participação e a adaptação das estratégias de ensino às dinâmicas comunicacionais contemporâneas, ao mesmo tempo em que evidenciou desafios relacionados à superficialidade, à influência de algoritmos e à necessidade de mediação pedagógica. Concluiu-se que tais estratégias apresentaram potencial significativo quando articuladas a planejamento didático e intencionalidade educativa, contribuindo para a construção de aprendizagens mais dinâmicas, desde que acompanhadas de práticas que garantam reflexão crítica e organização do conhecimento.

Palavras-chave: Engajamento Discente; Mediação Pedagógica; Carga Cognitiva; Cultura Digital; Plataformas Digitais.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the impact of microlearning and the use of short videos in contemporary education, considering their contributions and challenges in the teaching and learning process. The theme focused on the relationship between pedagogical practices mediated by digital technologies and the transformations in the ways knowledge is accessed, organized, and disseminated. Methodologically, the research was characterized as bibliographic, with a qualitative approach, based on the analysis of recent scientific publications selected according to criteria of relevance, recency, and thematic alignment, using exploratory, selective, and interpretative reading of the materials. The results indicated that the use of short content favored engagement, participation, and the adaptation of teaching strategies to contemporary communication dynamics, while also revealing challenges related to superficiality, the influence of algorithms, and the need for pedagogical mediation. It was concluded that such strategies showed significant potential when aligned with instructional planning and educational intentionality, contributing to more dynamic learning processes, provided they are accompanied by practices that ensure critical reflection and knowledge organization.

Keywords: Student Engagement; Pedagogical Mediation; Cognitive Load; Digital Culture; Digital Platforms.

INTRODUÇÃO

A presente investigação foi desenvolvida no contexto das transformações educacionais decorrentes da intensificação do uso das tecnologias digitais, especialmente aquelas associadas à circulação de conteúdos em formatos curtos e dinâmicos. Nesse cenário, observou-se a crescente inserção de estratégias baseadas em *microlearning* e no uso de plataformas digitais, como o TikTok, no processo de ensino e aprendizagem. Tais mudanças indicaram a necessidade de compreender como essas práticas têm influenciado a organização do ensino, a participação discente e a construção do conhecimento em ambientes educacionais contemporâneos.

A escolha do tema justificou-se pela relevância do debate acerca das novas formas de aprendizagem mediadas por tecnologias digitais, sobretudo diante do comportamento

dos estudantes, cada vez mais inseridos em ambientes caracterizados pela rapidez, interatividade e linguagem audiovisual. Além disso, identificou-se a necessidade de analisar criticamente essas práticas, considerando não apenas suas potencialidades, mas também seus limites, especialmente no que se refere à superficialidade dos conteúdos, à influência dos algoritmos e à necessidade de mediação pedagógica. Dessa forma, o estudo buscou contribuir para a reflexão sobre o uso intencional e qualificado dessas ferramentas no contexto educacional.

Nesse sentido, definiu-se como questão norteadora da pesquisa: 'Como o uso do *microlearning* e de vídeos curtos, especialmente no TikTok, influencia o processo de ensino e aprendizagem na educação contemporânea?'. A partir dessa problemática, buscou-se compreender de que maneira essas estratégias podem contribuir para o engajamento e a aprendizagem dos estudantes, ao mesmo tempo em que se analisam os desafios e limitações associados ao seu uso.

O objetivo geral consistiu em analisar o impacto do *microlearning* e do uso de vídeos curtos na educação contemporânea. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar as características do *microlearning* e suas contribuições para a aprendizagem; analisar o TikTok como ambiente de ensino e suas implicações para o engajamento e o protagonismo discente; e discutir os limites e desafios da aprendizagem mediada por vídeos curtos, com ênfase na superficialidade, na desinformação e na necessidade de mediação docente.

No que se refere à metodologia, a pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de produções científicas recentes sobre o tema. A fundamentação teórica do estudo foi construída a partir das contribuições de autores que discutem o *microlearning*, as tecnologias digitais e as práticas educacionais contemporâneas, permitindo estabelecer relações entre aspectos pedagógicos, cognitivos e comunicacionais. Essas contribuições possibilitaram compreender o fenômeno investigado de forma integrada, considerando tanto suas potencialidades quanto seus desafios no contexto educacional.

O desenvolvimento do artigo foi organizado em três partes principais. A primeira, intitulada '*Microlearning* e aprendizagem em vídeos curtos: fundamentos e potencial pedagógico', apresentou os conceitos centrais e discutiu as contribuições dessa abordagem para o ensino. A segunda, 'TikTok como ambiente de ensino: engajamento, linguagem digital e protagonismo discente', analisou o papel das plataformas digitais na

ampliação das formas de aprendizagem e participação dos estudantes. A terceira, 'Limites e desafios da aprendizagem em 15 segundos: superficialidade, desinformação e mediação docente', abordou os principais desafios associados ao uso de vídeos curtos, destacando a importância da mediação pedagógica.

Por fim, o artigo foi estruturado de forma a contemplar, além desta introdução, as seções de desenvolvimento teórico, metodologia, resultados e discussões e considerações finais, organizadas de maneira articulada para responder à questão proposta e atingir os objetivos delineados. Dessa forma, buscou-se apresentar uma análise coerente e fundamentada sobre o uso do *microlearning* e dos vídeos curtos na educação contemporânea.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar o *microlearning* e o uso de vídeos curtos no contexto educacional contemporâneo. Tal escolha metodológica justifica-se pela necessidade de interpretar o fenômeno a partir de produções científicas já publicadas, permitindo compreender as relações entre tecnologias digitais, práticas pedagógicas e processos de aprendizagem de forma contextualizada.

A abordagem qualitativa foi adotada considerando sua natureza interpretativa, na qual a análise envolve a compreensão crítica dos dados em diálogo com referenciais teóricos. Nessa perspectiva, a validade do estudo está associada à coerência entre problema, objetivos, análise e fundamentação teórica, e não à aplicação de critérios rígidos previamente definidos. Desse modo, a condução da pesquisa considerou a complexidade do objeto investigado, assumindo que a interpretação dos dados exige posicionamento analítico e articulação consistente entre teoria e análise, conforme discutido por Minayo (2011).

A construção do estudo foi orientada pela compreensão de que a análise se inicia na própria definição do objeto, o que implica a articulação entre fundamentos epistemológicos e decisões metodológicas desde as etapas iniciais. Assim, a delimitação do tema, a seleção dos materiais e a organização dos dados foram conduzidas de forma integrada, assegurando coerência ao longo de todo o processo investigativo, em consonância com a perspectiva metodológica adotada.

No que se refere aos procedimentos, a pesquisa seguiu etapas sequenciais que envolveram a definição do tema, a seleção das palavras-chave e a busca pelos materiais científicos. Foram utilizados termos como '*microlearning*', 'vídeos curtos', 'TikTok', 'educação digital' e 'aprendizagem', combinados de forma simples, a fim de ampliar e refinar os resultados. Essa estratégia possibilitou a identificação de estudos diretamente relacionados ao objeto da pesquisa, contribuindo para a construção de um corpus teórico pertinente.

Para a coleta dos dados, optou-se pela utilização da Scientific Electronic Library Online (SciELO), uma biblioteca eletrônica de acesso aberto que reúne periódicos científicos de relevância acadêmica, especialmente na América Latina. A escolha dessa base garantiu o acesso a produções atualizadas e confiáveis, fundamentais para a análise proposta.

Os critérios de inclusão consideraram publicações recentes, preferencialmente dos últimos cinco anos, com foco em estudos que abordassem diretamente o *microlearning*, os vídeos curtos e o uso de tecnologias digitais na educação. Foram incluídos apenas textos disponíveis na íntegra e com aderência ao tema. Por outro lado, foram excluídos materiais duplicados, estudos com abordagem genérica e trabalhos sem relação direta com o objeto investigado.

A análise dos dados foi realizada por meio de leitura exploratória, seletiva e interpretativa, permitindo a identificação de categorias temáticas relacionadas às potencialidades e aos desafios do *microlearning* e dos vídeos curtos na educação. As orientações metodológicas propostas por Minayo (2011) foram incorporadas de forma indireta ao longo do processo, especialmente na condução da análise e na articulação entre teoria e interpretação, assegurando consistência ao estudo desenvolvido.

MICROLEARNING E APRENDIZAGEM EM VÍDEOS CURTOS: FUNDAMENTOS E POTENCIAL PEDAGÓGICO

A incorporação do *microlearning* no campo educacional está diretamente relacionada às transformações nas formas de acesso à informação e às mudanças no perfil dos estudantes contemporâneos. Nesse contexto, Lima (2024) destaca que a organização do conteúdo em unidades curtas e objetivas responde às demandas por flexibilidade, acessibilidade e relevância, características centrais da aprendizagem atual. Tal perspectiva evidencia que a segmentação do conhecimento não implica redução de

qualidade, mas uma reorganização didática que busca otimizar o tempo, a atenção e a compreensão dos estudantes.

Além disso, ao considerar o cenário comunicacional contemporâneo, Massaia e Silva (2024) ampliam essa compreensão ao afirmar que a cultura digital tem redefinido a forma como os sujeitos se relacionam com o conhecimento. Para os autores, a preferência por conteúdos dinâmicos e acessíveis exige que a educação repense suas estratégias, superando modelos centrados na exposição prolongada. Dessa forma, a proposta do *microlearning*, apresentada por Lima (2024), encontra respaldo nas transformações comunicacionais apontadas por Massaia e Silva (2024), indicando uma articulação entre organização pedagógica e linguagem.

Por sua vez, Coelho *et al.* (2025) contribuem para esse debate ao fundamentar o *microlearning* na teoria da carga cognitiva, destacando que a fragmentação do conteúdo favorece a assimilação e reduz o excesso de informações. Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre de maneira mais eficiente quando o conteúdo é apresentado em pequenas unidades, o que permite melhor processamento na memória de trabalho e maior retenção a longo prazo. Assim, a abordagem defendida por Coelho *et al.* (2025) reforça, sob o ponto de vista cognitivo, as proposições pedagógicas discutidas anteriormente.

Ademais, ao inserir essa discussão no contexto das plataformas digitais, Butzen e Dulci (2025) evidenciam que ambientes baseados em vídeos curtos ampliam o acesso ao conhecimento e favorecem novas formas de engajamento. Os autores demonstram que tais plataformas possibilitam a circulação de conteúdos de maneira interativa e alinhada às práticas culturais dos estudantes, o que contribui para aproximar o ensino de suas realidades. Diante disso, o *microlearning* encontra nessas mídias um espaço favorável para sua aplicação, articulando linguagem, tecnologia e aprendizagem.

Entretanto, a efetividade dessa abordagem depende de intencionalidade pedagógica e organização didática. Coelho *et al.* (2025) ressaltam que a aprendizagem em pequenas unidades exige planejamento e seleção criteriosa dos conteúdos, enquanto Massaia e Silva (2024) indicam que o uso das tecnologias deve estar associado a práticas educativas significativas. Dessa forma, o uso de vídeos curtos não pode ser compreendido como solução isolada, mas como parte de uma estratégia pedagógica mais ampla. Sob essa ótica, destaca-se a seguinte síntese conceitual de Coelho *et al.* (2025),

[...] oferecendo conteúdos em pequenas doses, de forma rápida e relevante, o *microlearning* promove uma aprendizagem ágil, interativa e personalizada, alinhada à teoria da carga cognitiva e às necessidades contemporâneas (Coelho *et al.*, 2025, p. 1).

Por fim, ao considerar as diferentes perspectivas teóricas analisadas, compreende-se que o *microlearning*, associado aos vídeos curtos, configura-se como uma estratégia alinhada às demandas educacionais contemporâneas. Contudo, sua efetividade depende da mediação pedagógica, da qualidade dos conteúdos e da adequação às características dos estudantes, de modo a assegurar que a aprendizagem ocorra de forma significativa e contextualizada.

TIKTOK COMO AMBIENTE DE ENSINO: ENGAJAMENTO, LINGUAGEM DIGITAL E PROTAGONISMO DISCENTE

A inserção do TikTok como ambiente de ensino está diretamente relacionada às transformações nas práticas comunicacionais e educacionais contemporâneas. Com base nisso, Massaia e Silva (2024) destacam que as mídias digitais ampliam a circulação do conhecimento e atribuem aos sujeitos um papel ativo no processo educativo, o que reposiciona o estudante como participante e não apenas receptor. Tal perspectiva dialoga com Butzen e Dulci (2025), ao evidenciarem que professores têm incorporado a plataforma como recurso pedagógico, explorando sua linguagem dinâmica para aproximar o conteúdo da realidade discente. Assim, o TikTok passa a ser compreendido não apenas como ferramenta tecnológica, mas como espaço de mediação pedagógica.

Além disso, a presença dos estudantes em ambientes digitais demanda que a escola reconheça e incorpore essas linguagens em suas práticas. Massaia e Silva (2024) apontam que os docentes podem utilizar o TikTok para acessar o universo já frequentado pelos alunos, o que favorece a aproximação entre ensino e cotidiano. Nesse contexto, Butzen e Dulci (2025) complementam ao indicar que o formato acessível e interativo da plataforma amplia o engajamento, especialmente entre jovens. Dessa forma, há uma articulação entre a necessidade de adaptação pedagógica e o potencial comunicativo das redes sociais, evidenciando que o ensino pode se tornar mais significativo quando dialoga com as práticas culturais dos estudantes.

Por outro lado, Coelho *et al.* (2025) contribuem ao demonstrar que o engajamento proporcionado por ambientes digitais está associado à forma como o conteúdo é estruturado. Para os autores, a utilização de vídeos curtos, recursos visuais e linguagem

direta favorece a compreensão e a retenção das informações. Tal análise aproxima-se das proposições de Massaia e Silva (2024), que destacam a importância de conteúdos objetivos, e de Butzen e Dulci (2025), que evidenciam a eficácia da multimodalidade. Assim, a aprendizagem mediada por vídeos curtos articula aspectos cognitivos, comunicacionais e tecnológicos, o que amplia suas possibilidades no contexto educacional.

Ademais, a dimensão participativa do TikTok reforça o protagonismo discente, aspecto evidenciado por diferentes autores. Massaia e Silva (2024) ressaltam que a partilha de ideias nas mídias digitais favorece a construção coletiva do conhecimento, enquanto Butzen e Dulci (2025) indicam que os estudantes passam a interagir, comentar e produzir conteúdos, ampliando sua participação no processo educativo. Como exemplo, em sala de aula, o professor pode propor a criação de vídeos curtos explicativos sobre determinado conteúdo, estimulando não apenas a compreensão, mas também a autoria e a comunicação dos estudantes, o que fortalece o envolvimento com o tema.

Entretanto, embora o potencial pedagógico seja evidente, a efetividade do TikTok como ambiente de ensino depende de intencionalidade pedagógica. Nesse ponto, Lima (2024) destaca que o uso de ferramentas digitais deve estar articulado à organização do conteúdo e ao planejamento docente, enquanto Coelho *et al.* (2025) reforçam que a aprendizagem depende da forma como as informações são estruturadas e apresentadas. Assim, o uso da plataforma não deve ocorrer de maneira espontânea ou descontextualizada, mas orientado por objetivos claros que favoreçam a construção do conhecimento. Nessa direção, destaca-se a seguinte proposição:

Professores têm utilizado a rede social para ampliar seus usos como ferramenta pedagógica, compartilhando conteúdos diversos, dicas de estudo e materiais de apoio. Educadores têm aproveitado o formato dinâmico e acessível da plataforma (Butzen; Dulci, 2025, p. 91).

Portanto, ao considerar as análises desenvolvidas, evidencia-se que o TikTok, enquanto ambiente de ensino, amplia as possibilidades de interação, linguagem e participação no processo educativo, ao integrar elementos próprios da cultura digital às práticas pedagógicas. Nesse cenário, a aprendizagem deixa de ser centrada exclusivamente na exposição de conteúdos e passa a incorporar dinâmicas mais interativas, visuais e colaborativas, nas quais o estudante assume um papel ativo na construção do conhecimento.

Entretanto, a utilização desse recurso demanda intencionalidade pedagógica, planejamento didático e critérios claros de seleção e organização dos conteúdos, de modo a evitar abordagens superficiais ou descontextualizadas. Dessa forma, o protagonismo discente não se reduz à participação espontânea, mas deve ser orientado por práticas que promovam reflexão, criticidade e articulação entre teoria e prática, garantindo que o uso da plataforma contribua efetivamente para experiências de aprendizagem significativas.

LIMITES E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM EM 15 SEGUNDOS: SUPERFICIALIDADE, DESINFORMAÇÃO E MEDIAÇÃO DOCENTE

A discussão acerca da aprendizagem mediada por vídeos curtos exige a análise das condições cognitivas em que esse processo ocorre. Com base nisso, Coelho *et al.* (2025) destacam que o cenário contemporâneo é marcado por excesso de estímulos e informações, o que interfere diretamente na atenção e na assimilação do conteúdo. Conforme apontam,

[...] vivemos um momento de infotoxicação ou excesso de informação, que muitas vezes não conseguimos absorver, gerando problemas de atenção, memória, assimilação da aprendizagem e até cansaço mental (Coelho *et al.*, 2025, p. 2).

Assim, embora o *microlearning* proponha a organização do conteúdo em pequenas unidades, o ambiente digital pode intensificar a sobrecarga quando não há critérios na seleção e apresentação das informações.

Além disso, a limitação temporal dos vídeos curtos impõe desafios à profundidade da aprendizagem. Lima (2024) evidencia que a duração e o formato dos conteúdos influenciam diretamente a dinâmica do ensino, sendo necessário ajustar o tempo às condições de aprendizagem. Nesse contexto, ao observar que vídeos mais longos comprometem a eficácia da proposta, o autor indica que a concisão deve ser acompanhada de intencionalidade pedagógica, de modo a garantir que o conteúdo, ainda que breve, seja significativo e compreensível para o estudante.

Por outro lado, ao abordar a dimensão comunicacional, Massaia e Silva (2024) problematizam a possibilidade de superficialidade quando o processo educativo ocorre de forma unilateral. Para os autores, a ausência de diálogo compromete a construção do conhecimento e limita o desenvolvimento do pensamento crítico. Dessa forma, a aprendizagem baseada apenas na exposição rápida de conteúdos tende a reduzir a

participação discente, reforçando a necessidade de práticas interativas que favoreçam a troca de saberes e a autonomia dos estudantes.

Ademais, ao considerar o funcionamento das plataformas digitais, Butzen e Dulci (2025) ampliam essa análise ao evidenciar que os algoritmos não são neutros e influenciam diretamente o tipo de conteúdo que circula. Diante disso, Butzen e Dulci (2025) afirmam que,

[...] no entanto, o uso do TikTok para fins educativos enfrenta desafios significativos. A mesma dinâmica que amplia o alcance dos conteúdos pode favorecer a propagação de desinformação e simplificações excessivas. Bolhas algorítmicas, ao reforçarem a exposição (Butzen; Dulci, 2025, p. 106).

Dessa forma, observa-se que a aprendizagem mediada por vídeos curtos pode ser impactada por filtros invisíveis que direcionam o acesso à informação, exigindo maior criticidade no uso dessas plataformas.

Entretanto, apesar desses desafios, a utilização de vídeos curtos não deve ser descartada, mas repensada a partir de critérios pedagógicos. Lima (2024) demonstra que ajustes na organização e na duração dos conteúdos podem melhorar significativamente os resultados, enquanto Coelho *et al.* (2025) ressaltam a importância de reduzir informações irrelevantes para evitar sobrecarga cognitiva. Assim, a eficácia dessa abordagem depende da articulação entre planejamento didático, clareza na apresentação e adequação às características dos estudantes.

Em suma, ao considerar os limites e desafios da aprendizagem em 15 segundos, compreende-se que a rapidez no acesso à informação não garante, por si só, a construção do conhecimento. Nesse cenário, torna-se indispensável a mediação docente, que atua na seleção, organização e problematização dos conteúdos, orientando os estudantes para uma aprendizagem crítica, reflexiva e contextualizada. Dessa forma, o uso de vídeos curtos pode contribuir para o ensino, desde que integrado a práticas pedagógicas que valorizem a compreensão e não apenas o consumo rápido de informações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite identificar que o uso do *microlearning* associado a vídeos curtos, especialmente em plataformas como o TikTok, apresenta potencial significativo para o ensino, sobretudo no que se refere ao engajamento, à acessibilidade e à adaptação às dinâmicas contemporâneas de consumo

de informação. Verifica-se que a organização do conteúdo em unidades breves favorece a atenção e contribui para a assimilação mais ágil, ao mesmo tempo em que se alinha às práticas culturais dos estudantes, cada vez mais inseridos em ambientes digitais interativos. Nesse sentido, os resultados indicam que a aprendizagem mediada por vídeos curtos não apenas amplia o acesso ao conhecimento, mas também promove maior participação discente quando articulada a estratégias pedagógicas intencionais.

Além disso, o significado dessas descobertas reside na compreensão de que as transformações tecnológicas não implicam apenas mudanças instrumentais, mas demandam reconfigurações nas práticas educativas. A incorporação de linguagens audiovisuais, dinâmicas e interativas evidencia que o ensino precisa dialogar com os modos contemporâneos de comunicação, nos quais a objetividade e a rapidez são valorizadas. Dessa forma, o *microlearning* não deve ser entendido como simplificação do conteúdo, mas como uma estratégia que, quando bem planejada, pode favorecer a construção do conhecimento de forma mais acessível e significativa, especialmente em contextos marcados por excesso de informações.

No que se refere à relação com outras produções acadêmicas, os achados deste estudo estão alinhados às discussões que apontam para a necessidade de integração entre tecnologias digitais e práticas pedagógicas. As análises evidenciam que o potencial educativo das plataformas digitais já vem sendo reconhecido em diferentes áreas do conhecimento, especialmente no que diz respeito ao engajamento e à participação ativa dos estudantes. Ao mesmo tempo, reforçam a importância de considerar não apenas o uso das tecnologias, mas também sua articulação com fundamentos pedagógicos e cognitivos, o que amplia a compreensão sobre as condições necessárias para uma aprendizagem efetiva.

Entretanto, as limitações identificadas indicam que a aprendizagem mediada por vídeos curtos pode apresentar riscos quando utilizada de forma descontextualizada ou sem mediação adequada. Observa-se que a redução do tempo de exposição ao conteúdo pode comprometer a profundidade da aprendizagem, especialmente quando não há articulação com outras estratégias didáticas. Somado a isso, o excesso de informações e a lógica algorítmica das plataformas digitais podem influenciar o tipo de conteúdo acessado, favorecendo simplificações ou distorções. Tais aspectos evidenciam que o uso dessas ferramentas exige planejamento, curadoria e acompanhamento docente, de modo a evitar a superficialidade e garantir a qualidade do processo educativo.

Ademais, alguns resultados apontam para questões que podem ser consideradas inesperadas ou inconclusivas, especialmente no que se refere à relação entre rapidez e aprendizagem significativa. Embora os conteúdos curtos favoreçam o engajamento inicial, nem sempre garantem retenção a longo prazo, o que sugere a necessidade de integração com outras metodologias. Nesse contexto, a literatura indica que a eficácia do *microlearning* depende de fatores como organização do conteúdo, relevância das informações e conexão com conhecimentos prévios, o que reforça a importância de uma abordagem pedagógica estruturada e não apenas tecnológica.

Por fim, com base nas análises realizadas, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem a investigação sobre os impactos do *microlearning* em diferentes níveis de ensino, bem como sobre sua articulação com metodologias ativas e práticas avaliativas. Ademais, torna-se relevante explorar o papel da mediação docente na curadoria de conteúdos digitais e na formação do pensamento crítico dos estudantes frente à grande quantidade de informações disponíveis. Dessa forma, novas investigações poderão contribuir para ampliar a compreensão sobre as possibilidades e os limites da aprendizagem em ambientes digitais, fortalecendo práticas pedagógicas mais coerentes com as demandas contemporâneas.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste estudo possibilitou responder à problemática inicialmente proposta, ao analisar de que forma o *microlearning*, associado ao uso de vídeos curtos em plataformas digitais, especialmente o TikTok, pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. A investigação evidenciou que tais recursos apresentam potencial significativo para ampliar o engajamento discente, favorecer o acesso ao conhecimento e adequar as práticas pedagógicas às dinâmicas comunicacionais atuais, marcadas pela rapidez, pela interatividade e pela linguagem multimodal.

No que se refere ao objetivo geral, que consistiu em analisar o impacto do *microlearning* e do uso de vídeos curtos na educação moderna, verificou-se que essa abordagem contribuiu para a organização mais eficiente do conteúdo, reduzindo a sobrecarga cognitiva e favorecendo a assimilação das informações. Portanto, os objetivos específicos também foram alcançados, uma vez que foi possível identificar as formas de utilização dessas estratégias no contexto educacional, compreender suas contribuições

para o engajamento e a participação discente, bem como analisar os principais desafios relacionados à sua implementação.

Entre as principais conclusões, destaca-se que a aprendizagem mediada por vídeos curtos não deve ser compreendida apenas como uma adaptação tecnológica, mas como uma reorganização das práticas pedagógicas. Observou-se que, quando articulados a intencionalidade didática e planejamento adequado, esses recursos favorecem a construção do conhecimento de forma mais acessível, dinâmica e contextualizada. Contudo, também se evidenciou que a rapidez e a objetividade, embora contribuam para a atenção inicial, não garantem, por si só, a profundidade da aprendizagem, sendo necessária a mediação docente para promover reflexão crítica e articulação conceitual.

Ademais, constatou-se que o uso de plataformas digitais como ambiente de ensino amplia as possibilidades de participação dos estudantes, estimulando a autoria, a interação e o protagonismo discente. No entanto, também foram identificadas limitações relacionadas à superficialidade dos conteúdos, à influência dos algoritmos na circulação da informação e à necessidade de curadoria pedagógica. Tais aspectos reforçam que o uso dessas tecnologias deve ser orientado por critérios educativos claros, evitando abordagens fragmentadas ou descontextualizadas.

Diante desses resultados, compreende-se que o estudo contribui para o campo educacional ao evidenciar tanto as potencialidades quanto os limites do *microlearning* e dos vídeos curtos na educação. Ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de formação docente voltada ao uso crítico e intencional das tecnologias digitais, bem como para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem diferentes estratégias de ensino, garantindo maior equilíbrio entre engajamento e profundidade.

Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras investiguem a aplicação dessas abordagens em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, bem como analisem seus impactos a longo prazo na retenção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, recomenda-se o aprofundamento de estudos sobre a relação entre algoritmos, curadoria de conteúdo e educação, bem como sobre o papel da mediação docente na organização de experiências de aprendizagem em ambientes digitais, contribuindo para o avanço das práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

BUTZEN, G. A.; DULCI, T. M. S. Para além da dancinha: história pública no TikTok. **Revista Histórias Públicas**, v. 3, n. 6, p. 88-112, 2025.

COELHO, J. J.; AMBROSIO, R.; COELHO, Y.; TOMELIN, K. N.; MACHADO, R. Microlearning na prática: plataforma para formação continuada ágil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 30., 2025. **Anais [...]**. p. 1-30, 2025.

LIMA, B. A. Microlearning: estratégias para potencializar o tempo de aprendizado. **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 12, n. 15, p. 215-218, 2024.

MASSAIA, N. D. E.; SILVA, A. G. Explorando o potencial do TikTok na promoção da educomunicação. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL (INTERCOM SUL), 23., 2024, Frederico Westphalen, RS. **Anais [...]**. p. 1-6, 2024.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

Capítulo 3
**NEUROEDUCAÇÃO NA PRÁTICA: COMO ENSINAR DE ACORDO
COM O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO**

Fernandes Soares da Silva
Janete Silva de Senna Barreto Bonfim
Luciana Oczinski Vieira
Maria Gerlane Silva de Freitas Sobral
Carmem Lúcia Valente Pereira

DOI: 10.29327/5834930.1-3

NEUROEDUCAÇÃO NA PRÁTICA: COMO ENSINAR DE ACORDO COM O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO

Fernandes Soares da Silva

Master of Science in Business Administration

MUST University

Janete Silva de Senna Barreto Bonfim

Doctorado en Ciencias de la Educación

Universidad Internacional Tres Fronteras

Luciana Oczinski Vieira

Master of Science in Education

Universidade Saint Alcuin of York Anglican College

Maria Gerlane Silva de Freitas Sobral

Master of Science in Emergent Technologies in Education

MUST University

Carmem Lúcia Valente Pereira

Maestría en Ciencias de la Educación

Universidad Internacional Tres Fronteras

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar de que modo a neuroeducação contribuiu para compreender o funcionamento do cérebro no processo de aprendizagem e para orientar práticas pedagógicas no contexto escolar. O tema concentrou-se na relação entre funcionamento cerebral, processo de ensino, memória, emoções e atuação docente, considerando suas implicações para a organização do trabalho pedagógico. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da seleção, leitura e interpretação de artigos científicos pertinentes ao tema, localizados em base acadêmica de acesso aberto e examinados segundo critérios

de relevância, aderência ao problema e atualidade. Os resultados indicaram que a aprendizagem foi favorecida quando o ensino considerou atenção, motivação, recuperação da informação e condições emocionais do estudante, afastando-se de práticas centradas apenas na exposição de conteúdos. Também se verificou que a atuação docente ganhou maior precisão quando apoiada em conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro e em metodologias mais participativas. Concluiu-se, portanto, que a neuroeducação ofereceu fundamentos relevantes para qualificar a mediação pedagógica, compreender com maior clareza os processos envolvidos no aprender e fortalecer práticas escolares mais coerentes com as necessidades cognitivas e emocionais dos estudantes.

Palavras-Chave: Atenção; Plasticidade Cerebral; Mediação Docente; Prática De Recuperação; Funções Cognitivas.

ABSTRACT

This article aimed to analyze how neuroeducation contributed to understanding brain functioning in the learning process and to guiding pedagogical practices in the school context. The theme focused on the relationship between brain functioning, the teaching process, memory, emotions, and teaching practice, considering their implications for the organization of pedagogical work. Methodologically, it consisted of a bibliographic study with a qualitative approach, developed through the selection, reading, and interpretation of scientific articles relevant to the theme, located in an open-access academic database and examined according to criteria of relevance, adherence to the research problem, and currency. The results indicated that learning was favored when teaching considered attention, motivation, retrieval of information, and the student's emotional conditions, moving away from practices centered only on content exposition. It was also found that teaching practice gained greater precision when supported by knowledge about brain functioning and by more participatory methodologies. It was concluded, therefore, that neuroeducation offered relevant foundations for qualifying pedagogical mediation, understanding more clearly the processes involved in learning, and strengthening school practices more consistent with the cognitive and emotional needs of students.

Keywords: Attention; Brain Plasticity; Teaching Mediation; Retrieval Practice; Cognitive Functions.

INTRODUÇÃO

A aproximação entre neurociência e educação ganhou relevância no debate acadêmico porque permitiu compreender a aprendizagem para além da simples exposição de conteúdos. Nesse contexto, o presente artigo delimitou-se à análise da neuroeducação aplicada ao espaço escolar, com atenção ao funcionamento do cérebro na aprendizagem, à relação entre memória e emoções e às implicações pedagógicas desse conhecimento. Tal recorte mostrou-se pertinente porque o processo de ensino envolveu fatores cognitivos, emocionais e metodológicos que interferiram diretamente na participação do estudante, na retenção das informações e na qualidade das experiências escolares.

A escolha do tema justificou-se pela necessidade de examinar, de forma mais precisa, como o conhecimento sobre o cérebro pôde contribuir para a compreensão da aprendizagem e para a revisão das práticas pedagógicas. Observou-se que a escola passou a lidar com exigências que não se restringiram ao desempenho acadêmico, mas abrangeram também atenção, motivação, vínculo com o conteúdo e retomada do que foi estudado. Assim, tornou-se necessário investigar em que medida a neuroeducação ofereceu subsídios para a organização do ensino e para a atuação docente, sobretudo em um cenário em que aprender exigiu mais do que memorizar informações.

A questão norteadora que conduziu o estudo foi a seguinte: 'Como a neuroeducação contribuiu para a compreensão do funcionamento do cérebro na aprendizagem e para a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas ao contexto escolar?'. Essa pergunta orientou a construção do artigo porque permitiu examinar, de modo articulado, os fundamentos conceituais da neuroeducação, a relação entre memória e emoções e as possibilidades de aplicação desse conhecimento na escola. Desse modo, o problema de pesquisa não se limitou a verificar se houve diálogo entre neurociência e educação, mas buscou compreender o alcance pedagógico dessa aproximação.

A partir dessa questão, o objetivo geral consistiu em analisar de que modo a neuroeducação contribuiu para compreender o funcionamento do cérebro no processo de aprendizagem e para orientar práticas pedagógicas no contexto escolar. Como objetivos específicos, buscou-se examinar os fundamentos da neuroeducação e do funcionamento cerebral na aprendizagem, discutir a relação entre memória, emoções e recuperação da informação no processo de ensino e refletir sobre as aplicações da neurociência na escola, com atenção às estratégias docentes, aos desafios e às possibilidades de uso pedagógico desse conhecimento.

Quanto à metodologia, o estudo caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da seleção, leitura e interpretação de artigos científicos relacionados ao tema. Para a localização dos materiais, utilizaram-se palavras-chave simples, como 'neurociência e aprendizagem', 'neurociência e educação', 'memória e aprendizagem', 'emoção e aprendizagem', 'prática de recuperação' e 'estratégias pedagógicas'. A base consultada foi a SciELO, biblioteca científica eletrônica de acesso aberto, escolhida por reunir periódicos acadêmicos confiáveis e diretamente vinculados ao objeto de estudo. Em seguida, procedeu-se à leitura exploratória, à leitura

analítica e à interpretação dos textos selecionados, com base em critérios de relevância temática, aderência ao problema e atualidade das discussões.

O referencial teórico apoiou-se, principalmente, em Costa (2023), Silva *et al.* (2024), Beltrão (2024) e Franzoi *et al.* (2025). Costa (2023) fundamentou a discussão sobre o funcionamento do cérebro na aprendizagem e sobre a relação entre plasticidade cerebral, atenção e mediação pedagógica. Silva *et al.* (2024) subsidiaram a análise da relação entre memória, emoções e processo de ensino. Beltrão (2024) contribuiu para a reflexão sobre formação docente, metodologias de ensino e implicações escolares do conhecimento neurocientífico. Franzoi *et al.* (2025), por sua vez, ofereceram evidências sobre estratégias de recuperação da informação em contexto escolar real, ampliando a discussão sobre práticas de estudo e participação ativa do estudante.

Ao longo do desenvolvimento, o artigo organizou-se a partir de três partes centrais. Em ‘Fundamentos da Neuroeducação e o Funcionamento do Cérebro na Aprendizagem’, discutiram-se as bases conceituais da neuroeducação e a participação do cérebro no aprender. Em ‘Memória, Emoções e Recuperação da Informação no Processo de Ensino’, analisaram-se as relações entre atenção, registro, evocação e envolvimento emocional. Em ‘Aplicações da Neurociência na Escola: Estratégias Docentes, Desafios e Possibilidades’, refletiu-se sobre a atuação docente, a organização do ambiente de aprendizagem e o uso de estratégias participativas. Desse modo, a estrutura do artigo foi composta por introdução, metodologia, desenvolvimento analítico, resultados e discussões e considerações finais, assegurando progressão clara entre fundamentos teóricos, análise do problema e implicações pedagógicas do estudo.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste artigo caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, voltada à reunião, seleção e interpretação de produções científicas relacionadas ao tema investigado. Esse caminho mostrou-se pertinente porque permitiu examinar como diferentes estudos discutiram neuroeducação, funcionamento do cérebro, memória, emoções e estratégias pedagógicas. Assim, a pesquisa bibliográfica contribuiu diretamente para alcançar os objetivos do trabalho, ao oferecer base teórica para compreender os fundamentos da neuroeducação, analisar a relação entre memória e emoções e discutir aplicações da neurociência na escola.

Quanto aos materiais e métodos, utilizaram-se artigos científicos como corpus principal da investigação, por apresentarem discussões conceituais e resultados de pesquisa ligados ao objeto estudado. O processo metodológico ocorreu em etapas articuladas: definição do tema, delimitação do recorte, escolha das palavras-chave, busca dos materiais, leitura dos títulos e resumos, leitura integral dos textos selecionados e análise interpretativa do conteúdo. Esse percurso favoreceu a organização do artigo e permitiu construir uma discussão coerente com os objetivos propostos.

As palavras-chave empregadas na busca foram simples e diretamente relacionadas ao tema, a fim de evitar dispersão nos resultados. Entre os descritores utilizados, destacaram-se 'neurociência e aprendizagem', 'neurociência e educação', 'memória e aprendizagem', 'emoção e aprendizagem', 'prática de recuperação' e 'estratégias pedagógicas'. A escolha dessas combinações buscou localizar estudos que tratassem do cérebro em articulação com o processo de ensino, e não apenas de forma isolada. Com isso, tornou-se possível reunir materiais mais aderentes ao foco do artigo.

Para a realização da busca, utilizou-se a SciELO, biblioteca científica eletrônica que reúne periódicos acadêmicos de acesso aberto em diferentes áreas do conhecimento. Sua função, neste estudo, foi possibilitar o acesso a artigos científicos confiáveis, revisados e diretamente vinculados à temática analisada. A escolha dessa base favoreceu a localização de textos completos e o confronto entre perspectivas teóricas distintas. Desse modo, a plataforma serviu como suporte técnico e acadêmico para a formação do corpus analisado.

No que se referiu ao tipo de pesquisa, a opção pela pesquisa bibliográfica permitiu desenvolver o estudo a partir de materiais já publicados, com foco na análise crítica e interpretativa do conhecimento disponível. Nesse sentido, esse procedimento não se restringiu ao levantamento de textos, mas envolveu leitura exploratória, leitura analítica e interpretação dos conteúdos selecionados. Assim, os materiais foram examinados não apenas quanto ao tema, mas também quanto à contribuição de cada autor para a construção argumentativa do artigo. Esse modo de condução aproximou-se das contribuições metodológicas de Santana, Narciso e Santana (2025), ao valorizar um percurso investigativo organizado, atualizado e metodologicamente consciente.

Além disso, os critérios de inclusão e exclusão foram definidos para garantir unidade ao corpus. Foram incluídos artigos científicos com relação direta com neuroeducação, memória, emoções, aprendizagem e estratégias pedagógicas,

priorizando-se materiais recentes e textos com relevância conceitual para o tema. Em contrapartida, foram excluídos estudos sem vínculo claro com o campo educacional, materiais repetitivos e textos que abordavam o cérebro sem relação com o processo de ensino. Esse procedimento ajudou a manter a coerência temática da análise.

Dessa forma, a metodologia permitiu alcançar os objetivos do artigo, pois reuniu referenciais capazes de sustentar a discussão teórica e orientar a construção dos capítulos desenvolvidos. Assim, a formação deste artigo resultou de um percurso bibliográfico orientado por critérios claros, organização digital intencional e análise interpretativa dos estudos selecionados.

FUNDAMENTOS DA NEUROEDUCAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO NA APRENDIZAGEM

A neuroeducação partiu do entendimento de que ensinar não envolveu apenas transmitir conteúdos, mas considerar como o cérebro processou, relacionou e transformou informações em aprendizagem. Nessa direção, Costa (2023) afirmou que a neurociência ofereceu contribuições relevantes à prática pedagógica ao explicar a relação entre plasticidade cerebral, funções nervosas superiores e construção do conhecimento. De modo próximo, Silva *et al.* (2024) sustentaram que o estudo da neurociência no campo educacional ampliou a compreensão do aprender, pois permitiu pensar estratégias didáticas mais ajustadas aos mecanismos sensoriais e cognitivos mobilizados em sala de aula. Assim, ambos os referenciais defenderam que o ensino precisou dialogar com o funcionamento cerebral, embora Costa (2023) enfatizasse mais diretamente a articulação conceitual entre cérebro e aprendizagem, enquanto Silva *et al.* (2024) ressaltavam sua tradução para o contexto escolar.

Além disso, a noção de plasticidade cerebral ocupou posição central nesse debate, uma vez que deslocou a ideia de cérebro fixo para a de sistema aberto à modificação pelas experiências. Costa (2023) destacou que a aprendizagem provocou alterações na estrutura e nas funções cerebrais, ao mesmo tempo em que resultou dessas próprias alterações. Em consonância com essa leitura, Beltrão (2024) assinalou que a aprendizagem acompanhou toda a vida do indivíduo e decorreu do contato contínuo com novas informações, o que reforçou a compreensão de que o desenvolvimento não se encerrou em uma fase específica. Houve, portanto, um ponto comum entre os autores: aprender significou reorganizar respostas, ampliar possibilidades cognitivas e

re-significar experiências. Contudo, Beltrão (2024) enfatizou com maior intensidade o valor desse conhecimento para a formação de professores, enquanto Costa (2023) se concentrou mais no funcionamento cognitivo que sustentou esse processo.

Por outro lado, essa base neurocientífica também levou ao reconhecimento de que os estudantes não aprenderam da mesma forma nem no mesmo tempo. Costa (2023) observou que a aprendizagem foi subjetiva, singular e marcada por ritmos distintos, o que exigiu da docência atenção à heterogeneidade da turma. Nessa mesma linha, Silva *et al.* (2024) defenderam que o estudante precisou ser compreendido como sujeito integral, cujas dimensões cognitivas, emocionais e sociais interferiram diretamente em seu percurso formativo. Desse modo, a neuroeducação questionou práticas uniformizadoras e reforçou a necessidade de considerar diferenças de trajetória, interesse e resposta aos estímulos. Portanto, o funcionamento do cérebro na aprendizagem não legitimou modelos padronizados de ensino, mas apontou para a necessidade de mediações mais sensíveis às particularidades dos aprendizes.

Conseqüentemente, a organização do ensino assumiu lugar decisivo. Silva *et al.* (2024) associaram o ‘aprender a aprender’ à necessidade de intervenções didáticas que levassem em conta mecanismos sensoriais, cognitivos e contextuais do processamento cerebral. Já Beltrão (2024) argumentou que a neurociência constituiu saber necessário ao processo educativo, justamente porque ajudou o professor a compreender de forma mais precisa como o aluno aprendeu e como pôde ser orientado. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico deixou de ser guiado apenas pela sequência de conteúdos e passou a envolver escolhas relacionadas à forma de apresentação, ao ritmo das atividades e à mobilização da atenção e do interesse. Assim, o conhecimento sobre o cérebro não substituiu o saber pedagógico, mas o qualificou ao oferecer elementos para decisões didáticas mais conscientes.

Do mesmo modo, Franzoi *et al.* (2025) acrescentaram uma dimensão aplicada a esse debate ao mostrarem, em contexto real de escola primária, que a recuperação ativa da informação favoreceu conexões mentais mais fortes e melhor retenção do conteúdo. Embora o foco desses autores recaísse sobre estratégias específicas de aprendizagem, seus achados dialogaram diretamente com Costa (2023), ao reforçarem que o estudante aprendeu melhor quando foi levado a processar, recordar e aplicar o conhecimento, e não apenas a reler informações. Houve aqui um contraponto importante com práticas escolares centradas em repetição passiva, pois Franzoi *et al.* (2025) demonstraram que o

envolvimento ativo do aluno favoreceu resultados mais consistentes. Nesse sentido, a neuroeducação não se limitou a explicar o cérebro, mas orientou modos de ensinar que mobilizaram mais intensamente suas capacidades.

Por fim, os referenciais analisados permitiram afirmar que os fundamentos da neuroeducação se apoiaram em três eixos principais: a plasticidade cerebral, a singularidade dos processos de aprendizagem e a mediação pedagógica intencional. Costa (2023) ofereceu uma base mais sistemática sobre as funções cognitivas. Silva *et al.* (2024) ampliaram essa discussão ao aproximarem cérebro e prática educativa. Beltrão (2024) reforçou a necessidade de formação docente nesse campo. Franzoi *et al.* (2025) apresentaram evidências de aplicação em sala de aula. Em conjunto, esses autores mostraram que ensinar de acordo com o funcionamento do cérebro exigiu mais do que conhecer conceitos neurocientíficos: requereu transformar esse conhecimento em planejamento pedagógico, leitura sensível da turma e organização de experiências de aprendizagem que fizessem sentido para o estudante.

MEMÓRIA, EMOÇÕES E RECUPERAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO

A discussão sobre memória e aprendizagem exigiu, antes de tudo, reconhecer que a retenção de conteúdos não dependeu apenas da exposição à informação, mas do modo como ela foi selecionada, processada e retomada pelo estudante. Costa (2023) destacou que a memória manteve relação direta com a atenção, pois as informações passaram, inicialmente, por esse filtro antes de serem registradas. Nessa mesma linha, Silva *et al.* (2024) observaram que a memória permitiu codificar, armazenar e recuperar informações, o que a colocou no centro do processo educativo. Assim, a aprendizagem não pôde ser entendida como mera recepção de dados, mas como atividade mental que requereu foco, seleção e atribuição de sentido. Desse modo, tanto Costa (2023) quanto Silva *et al.* (2024) defenderam que a escola precisou considerar a memória como processo ativo, e não como depósito passivo de conteúdos.

Além disso, a permanência do que foi aprendido dependeu de procedimentos pedagógicos que favorecessem retomada, associação e uso recorrente do conhecimento. Costa (2023) assinalou que informações relevantes para situações futuras precisaram ser transformadas em registros recuperáveis, o que demandou repetição e elaboração. De forma complementar, Silva *et al.* (2024) relacionaram a memória de longo prazo a ações repetitivas e à modulação da memória de curto prazo, mostrando que a permanência do

conteúdo não ocorreu de forma imediata. Beltrão (2024), por sua vez, reforçou que aprender implicou criar memórias duradouras, o que exigiu estratégias de ensino capazes de oferecer condições reais para esse processo. Houve, portanto, acordo entre os autores quanto à necessidade de um ensino que retomasse conteúdos em vez de apenas acumulá-los. Entretanto, enquanto Costa (2023) enfatizou mais claramente os mecanismos cognitivos envolvidos nesse percurso, Beltrão (2024) deslocou a discussão para a responsabilidade metodológica da escola e do professor.

Por outro lado, a memória escolar não pôde ser separada das emoções, pois a aprendizagem foi profundamente afetada pelo estado emocional do estudante diante do conteúdo, do professor e do ambiente em que aprendeu. Silva *et al.* (2024) afirmaram que não existiu aprendizagem sem emoção, pois as experiências emocionalmente significativas favoreceram o registro e a recuperação das informações. Na mesma direção, Beltrão (2024) sustentou que metodologias participativas, marcadas por curiosidade, desafio e motivação, fortaleceram o envolvimento discente. Costa (2023) ampliou essa leitura ao mostrar que a autogestão emocional participou do convívio social e da aprendizagem, por envolver reflexão sobre as próprias reações e formas de lidar com elas. Assim, a emoção não apareceu como elemento secundário, mas como parte constitutiva do ato de aprender. Em contrapartida, também se tornou evidente que emoções desfavoráveis puderam comprometer a atenção e dificultar a retenção do conteúdo, o que reforçou a necessidade de um clima pedagógico mais acolhedor.

Nesse sentido, a motivação ocupou posição decisiva, pois atuou como força que mobilizou o estudante a manter-se implicado na tarefa de aprender. Silva *et al.* (2024) observaram que, quando a informação nova se articulou a conhecimentos prévios, houve liberação de substâncias que aumentaram a concentração e a satisfação, mostrando que emoção e motivação se relacionaram diretamente à aprendizagem. Beltrão (2024) também assinalou que o cérebro respondeu positivamente a informações que produziram sensação de bem-estar, o que favoreceu o desejo de prosseguir na atividade. Essa interpretação aproximou-se de Costa (2023), para quem a aprendizagem significativa dependeu da possibilidade de o aluno reconhecer sentido no que estudou e refletir sobre o que aprendeu. Portanto, não bastou apresentar conteúdos corretamente organizados; tornou-se necessário que o estudante encontrasse razões para se envolver com eles. Nessa perspectiva, o ensino que ignorou o interesse, o vínculo com a realidade e a

participação ativa tendeu a fragilizar tanto a motivação quanto a permanência do conhecimento.

Ademais, os estudos de Franzoi *et al.* (2025) introduziram um contraponto importante ao mostrarem que nem toda estratégia de estudo produziu o mesmo efeito sobre a memória. Os autores demonstraram que a prática de recuperação, entendida como esforço deliberado de trazer da memória informações já aprendidas, produziu resultados superiores à releitura, justamente porque acionou processos mais ativos de reelaboração. Tal evidência dialogou com Costa (2023), que defendeu a necessidade de recuperar periodicamente o que foi estudado, e também com Beltrão (2024), ao valorizar metodologias participativas. Diante disso, destacou-se a seguinte formulação de Franzoi *et al.* (2025, p.2):

A releitura, por sua vez, apresentou benefícios limitados para a aprendizagem, pois pôde melhorar a compreensão geral, mas não envolveu os processos ativos de reelaboração e recuperação que foram indispensáveis para uma compreensão mais profunda e uma aprendizagem de longa duração.

Desse modo, a recuperação ativa apareceu como estratégia especialmente relevante para o ensino, pois permitiu que o estudante voltasse ao conteúdo, aplicasse o que soube e fortalecesse circuitos de memória por meio do uso intencional do conhecimento.

Por fim, pôde-se afirmar que memória, emoções e recuperação da informação formaram um núcleo central para compreender o processo de ensino e aprendizagem. Os referenciais analisados mostraram que aprender exigiu atenção, repetição intencional, envolvimento emocional e retomada ativa do conteúdo, o que afastou a ideia de que bastou expor o estudante à informação para que a aprendizagem ocorresse. Nesse sentido, o ensino precisou ultrapassar a simples apresentação de conteúdos e organizar situações em que o aluno selecionasse informações, estabelecesse relações, recuperasse conhecimentos já estudados e reconhecesse sentido no percurso realizado. Desse modo, a aprendizagem tendeu a tornar-se mais estável, mais significativa e mais articulada às condições reais em que o sujeito pensou, sentiu e recordou.

APLICAÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS DOCENTES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A aplicação da neurociência na escola exigiu que o ensino considerasse não apenas o conteúdo, mas também as condições cognitivas e atencionais envolvidas na aprendizagem. Nesse sentido, Costa (2023) destacou que o sistema atencional esteve diretamente ligado ao engajamento do estudante, o que tornou necessário reduzir elementos dispersivos e orientar o foco para o que foi essencial em cada atividade. De modo próximo, Silva *et al.* (2024) defenderam que o conhecimento sobre o funcionamento do cérebro permitiu ao docente elaborar estratégias mais adequadas, tornando sua atuação mais precisa e mais consciente no contexto escolar.

Além disso, esses referenciais indicaram que o professor não deveria ocupar apenas o lugar de transmissor de informações, mas de mediador que organizou experiências de aprendizagem. Costa (2023) argumentou que, ao comunicar a relevância do tema estudado, o docente preparou o cérebro do aluno para as informações seguintes e ampliou as chances de envolvimento com a tarefa. Na mesma direção, Beltrão (2024) sustentou que metodologias passivas tenderam a reduzir a participação discente, enquanto propostas mais ativas favoreceram melhores resultados. Assim, a aplicação da neurociência relacionou-se diretamente com práticas que atribuíram ao estudante papel mais ativo no processo formativo.

Por outro lado, a organização do ambiente escolar também apareceu como aspecto decisivo. Silva *et al.* (2024) observaram que o espaço de aprendizagem precisou ser preparado intencionalmente, com atenção ao clima emocional, à acolhida e às condições que favoreceram o processamento mental. Tal perspectiva dialogou com Costa (2023), ao mostrar que a aprendizagem dependeu de condições que sustentaram a atenção e a participação. Desse modo, o ambiente da sala de aula deixou de ser elemento secundário e passou a integrar a própria ação pedagógica.

Nesse contexto, a adoção de estratégias específicas de aprendizagem mostrou-se especialmente relevante. Franzoi *et al.* (2025) apresentaram evidências de que a prática de recuperação favoreceu melhor desempenho do que formas mais passivas de estudo, sobretudo por exigir que o estudante retomasse e aplicasse o que aprendeu. Essa discussão reforçou a necessidade de currículos e propostas didáticas mais dinâmicas, voltadas ao uso ativo do conhecimento. Nessa direção, ganhou destaque a seguinte contribuição de Franzoi *et al.* (2025, p.7):

Ao elaborar currículos que integraram a prática de recuperação e outras estratégias de aprendizagem, os professores puderam criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente e produtivo para seus estudantes, favorecendo a compreensão e a retenção do conteúdo estudado.

Além disso, a aplicação da neurociência na escola dependeu de formação docente contínua. Beltrão (2024) assinalou que o professor precisou dominar conceitos sobre aprendizagem e conhecer métodos adequados para facilitar o percurso do aluno. De forma complementar, Franzoi *et al.* (2025) afirmaram que os docentes precisaram receber recursos e orientação para implementar estratégias de aprendizagem em sala de aula. Portanto, o uso pedagógico da neurociência não ocorreu de modo automático, mas requereu estudo, preparo e leitura crítica do contexto escolar.

Em síntese, as contribuições desses autores mostraram que a neurociência pôde qualificar a escola quando orientou escolhas metodológicas, organização do ambiente e mediação docente. Costa (2023) enfatizou a participação ativa do estudante. Silva *et al.* (2024) reforçaram a importância de condições favoráveis ao aprender. Franzoi *et al.* (2025) apontaram estratégias de aprendizagem de maior proveito. Beltrão (2024) destacou o papel da formação do professor. Assim, a escola fortaleceu-se quando passou a articular ensino, atenção, participação e intencionalidade pedagógica de forma mais consciente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos indicaram que a aprendizagem não pôde ser entendida como simples recepção de conteúdos. Os estudos analisados mostraram que atenção, memória, motivação, emoções e recuperação da informação atuaram de modo articulado no processo de ensino. Nessa direção, Costa (2023) evidenciou que a aprendizagem dependeu de funções cognitivas interligadas e de mediações pedagógicas intencionais. De modo semelhante, Silva *et al.* (2024) mostraram que memória e emoção participaram conjuntamente da experiência de aprender. Já Beltrão (2024) reforçou que esse conhecimento precisou alcançar a prática escolar. Por sua vez, Franzoi *et al.* (2025) acrescentaram evidências empíricas ao demonstrar vantagens de estratégias ativas de estudo em contexto real de escola primária.

Além disso, o significado dessas constatações mostrou-se relevante para o trabalho docente. Os achados sugeriram que o ensino produziu melhores resultados quando o estudante participou ativamente, encontrou sentido no conteúdo e dispôs de condições

adequadas para manter a atenção. Assim, o foco deixou de recair apenas na transmissão da matéria e passou a incluir a forma como o aluno processou, relacionou e recuperou o que aprendeu. Costa (2023) ajudou a compreender esse movimento ao relacionar atenção e memória ao planejamento didático. Na mesma linha, Silva *et al.* (2024) destacaram o peso do ambiente emocional. Beltrão (2024) ampliou esse entendimento ao defender metodologias participativas no cotidiano escolar.

Por conseguinte, as descobertas mantiveram relação com o que outros estudos já vinham apontando, mas acrescentaram nuances importantes. Costa (2023) ofereceu uma base conceitual para entender a aprendizagem a partir do funcionamento cerebral. Silva *et al.* (2024) aproximaram essa discussão do papel da emoção e da memória no ambiente escolar. Já Beltrão (2024) deslocou o debate para a formação docente e para as implicações metodológicas desse conhecimento. Franzoi *et al.* (2025), por sua vez, reforçaram a utilidade pedagógica dessas discussões ao testarem estratégias específicas em sala de aula. Desse modo, houve complementaridade entre os estudos: alguns explicaram os processos cognitivos, enquanto outros mostraram como esses processos puderam orientar escolhas pedagógicas.

Entretanto, as descobertas também apresentaram limitações que precisaram ser reconhecidas. Parte dos estudos analisados possuiu caráter teórico, o que ampliou a capacidade explicativa, mas restringiu a generalização imediata para diferentes realidades escolares. Esse aspecto apareceu de forma mais evidente em Costa (2023) e Silva *et al.* (2024). Beltrão (2024), embora dialogasse mais de perto com a escola, trabalhou com recorte situado, o que também exigiu cautela. Já Franzoi *et al.* (2025) reconheceram limites relativos ao tamanho da amostra e às dificuldades inerentes aos estudos em contexto real. Assim, os resultados mostraram-se relevantes, mas não autorizaram aplicações automáticas nem respostas únicas para todos os cenários educacionais.

Além disso, alguns achados inesperados ou inconclusivos mereceram consideração. No estudo de Franzoi *et al.* (2025), por exemplo, a prática distribuída, isoladamente, não apresentou efeito significativo, o que contrastou com parte da produção anterior. Uma explicação possível esteve na forma como essa estratégia foi aplicada, com intervalos curtos e em condições próprias da rotina escolar. Os próprios autores sugeriram que o uso simultâneo da prática de recuperação pôde ter reduzido a visibilidade de ganhos adicionais do espaçamento. De outra parte, Silva *et al.* (2024) e

Beltrão (2024) reforçaram a importância do clima emocional e das metodologias participativas, mas sem medir separadamente o impacto de cada variável. Isso mostrou que a aprendizagem escolar continuou sendo fenômeno complexo e multifatorial.

Diante disso, os estudos analisados apontaram caminhos para novas pesquisas. Mostrou-se necessário ampliar investigações empíricas sobre recuperação ativa, organização do ambiente e mediação emocional em diferentes etapas da Educação Básica. Também seria pertinente examinar como essas estratégias se comportaram em turmas heterogêneas, com distintos perfis de atenção, rendimento e contexto social. Além disso, convém investigar de que modo a formação docente pôde incorporar contribuições da neuroeducação sem transformar esse campo em aplicação mecânica de conceitos biológicos. Nesse sentido, Costa (2023), Silva *et al.* (2024), Beltrão (2024) e Franzoi *et al.* (2025) ofereceram bases importantes, mas ainda houve espaço para estudos de intervenção e análises de longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido permitiu responder à questão central que orientou o artigo, ao demonstrar que ensinar de acordo com o funcionamento do cérebro implicou reconhecer a aprendizagem como processo ativo, relacional e dependente de condições cognitivas, emocionais e pedagógicas específicas. Ao longo da análise, verificou-se que a neuroeducação ofereceu fundamentos relevantes para compreender como atenção, memória, motivação, emoções e recuperação da informação participaram do processo de ensino. Desse modo, confirmou-se que a aproximação entre neurociência e educação não teve como finalidade substituir a pedagogia, mas qualificar a compreensão dos processos de aprendizagem e favorecer escolhas didáticas mais coerentes com o modo como o estudante aprendeu.

Além disso, os objetivos da pesquisa foram contemplados no desenvolvimento do texto. O primeiro objetivo, voltado à compreensão dos fundamentos da neuroeducação e do funcionamento do cérebro na aprendizagem, foi alcançado ao evidenciar que a plasticidade cerebral, as funções cognitivas e a singularidade dos percursos de aprendizagem exigiram mediações pedagógicas mais atentas à diversidade discente. O segundo objetivo, relativo à memória, às emoções e à recuperação da informação no processo de ensino, também foi atingido, pois a análise mostrou que a retenção do conteúdo dependeu da articulação entre atenção, vínculo emocional, repetição

intencional e retomada ativa do conhecimento. Por sua vez, o terceiro objetivo, ligado às aplicações da neurociência na escola, foi contemplado ao discutir estratégias docentes, organização do ambiente escolar, metodologias participativas e práticas de recuperação ativa como possibilidades concretas para o cotidiano pedagógico.

As principais conclusões do estudo indicaram, portanto, que a aprendizagem não decorreu apenas da exposição a conteúdos, mas da qualidade das experiências pedagógicas propostas ao estudante. Verificou-se que o ensino tendeu a produzir melhores resultados quando mobilizou a atenção, favoreceu a participação, estabeleceu relações com conhecimentos prévios e criou condições emocionais mais favoráveis ao aprender. Também se constatou que práticas passivas de estudo apresentaram alcance mais limitado do que estratégias que exigiram recuperação e aplicação do conhecimento. Do mesmo modo, ficou evidente que o papel do professor permaneceu central, não apenas como transmissor de saberes, mas como mediador que organizou o ambiente, selecionou procedimentos e orientou o estudante no próprio percurso formativo.

Entretanto, o estudo também revelou lacunas importantes. Parte significativa das produções analisadas apresentou caráter teórico, o que ampliou a capacidade explicativa, mas limitou generalizações para diferentes realidades escolares. Além disso, ainda se mostraram restritas as pesquisas que articularam, em contexto concreto de sala de aula, atenção, emoção, memória e estratégias de recuperação em diferentes etapas da Educação Básica. Também se observou que a formação docente voltada à neuroeducação ainda demandou maior sistematização, sobretudo para evitar simplificações e usos reducionistas do conhecimento neurocientífico no campo educacional.

Diante disso, recomendaram-se pesquisas futuras que ampliem estudos empíricos em contextos escolares variados, contemplando diferentes faixas etárias, componentes curriculares e perfis de estudantes. Também se mostrou relevante investigar de forma mais detida o impacto de práticas de recuperação ativa, da organização do ambiente pedagógico e das mediações emocionais sobre o desempenho e a participação discente. Além disso, mostrou-se pertinente aprofundar investigações sobre formação de professores, a fim de compreender como os conhecimentos da neuroeducação puderam ser incorporados ao planejamento e à prática escolar de maneira crítica, contextualizada e pedagogicamente consistente.

Em síntese, concluiu-se que o artigo alcançou seu propósito ao demonstrar que a neuroeducação ofereceu base relevante para repensar o ensino à luz do funcionamento

do cérebro. Ao responder às questões levantadas na introdução e na metodologia, o estudo evidenciou que ensinar de acordo com esse funcionamento exigiu intencionalidade pedagógica, atenção às diferenças entre os estudantes, valorização dos aspectos emocionais da aprendizagem e adoção de estratégias que favoreceram a participação e a retomada do conhecimento. Dessa forma, o trabalho reafirmou a importância de uma escola que una conhecimento científico, sensibilidade pedagógica e compromisso com aprendizagens mais significativas.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, M. F. M. Análise sobre a neurociência aplicada na escola, espaço de conhecimento, de pesquisa e de aprendizagem: desafios e perspectivas em tempos escolares. Algumas possibilidades. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 34, n. 35, p. 78-93, 2024.

COSTA, R. L. S. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280010, 2023.

FRANZOI, L.; CEMBRANI, V.; MULATTI, C.; TRECCANI, B. Retrieval practice enhances learning in real primary school settings, whether distributed or not. **Frontiers in Psychology**, v. 16, p. 1-11, 2025.

SANTANA, A. N. V.; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.

SILVA, M. A.; SANTOS, C. L. A.; SANTOS, A. S. A neurociência e a educação: abordagem sobre memória e emoções no processo de aprendizagem. **Educação**, v. 49, n. 1, e72088, 2024.

Capítulo 4
ESCOLAS DO FUTURO: QUANDO O METAVERSO SUBSTITUI A
SALA DE AULA FÍSICA

Davi Souza da Silva
Daiane de Lourdes Alves Velho
Maria do Socorro da Cruz Brito
Jéssica Hiara Oczinski Zanatta
Gleber Oliveira de Sobral

DOI: 10.29327/5834930.1-4

ESCOLAS DO FUTURO: QUANDO O METAVERSO SUBSTITUI A SALA DE AULA FÍSICA

Davi Souza da Silva

Master of Science in Emergent Technologies in Education

MUST University

Daiane de Lourdes Alves Velho

Mestrado em Educação Inclusiva

Universidade do Estado de Mato Grosso

Maria do Socorro da Cruz Brito

Doctorado en Ciencias de la Educación

Universidad Internacional Tres Fronteras

Jéssica Hiara Oczinski Zanatta

Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola

Universidade Federal de Mato Grosso

Gleber Oliveira de Sobral

Graduação em Pedagogia

Faculdade da Escada

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar os desafios e impactos do uso do metaverso na educação, especialmente no que se refere à possibilidade de substituição da sala de aula física. O tema abordou a inserção de ambientes imersivos no contexto educacional, considerando suas implicações tecnológicas, sociais e pedagógicas. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, realizada por meio da seleção, leitura e análise de produções científicas relevantes, com base em critérios de atualidade e pertinência temática, utilizando a base SciELO como principal fonte de dados. Os resultados indicaram que, embora o metaverso amplie as possibilidades de interação,

experimentação e colaboração, sua implementação ainda enfrenta limitações relacionadas à infraestrutura, ao acesso desigual às tecnologias e à necessidade de formação docente adequada. Concluiu-se que o metaverso não substitui integralmente a sala de aula física, mas pode atuar como recurso complementar, desde que integrado de forma crítica e contextualizada às práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Imersão Virtual; Inclusão Digital; Mediação Pedagógica; Ambientes Tridimensionais; Cultura Digital.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the challenges and impacts of the use of the metaverse in education, especially regarding the possibility of replacing the physical classroom. The theme addressed the incorporation of immersive environments in the educational context, considering their technological, social, and pedagogical implications. Methodologically, it consisted of a qualitative bibliographic research, carried out through the selection, reading, and analysis of relevant scientific productions, based on criteria of recency and thematic relevance, using the SciELO database as the main data source. The results indicated that, although the metaverse expands possibilities for interaction, experimentation, and collaboration, its implementation still faces limitations related to infrastructure, unequal access to technologies, and the need for adequate teacher training. It was concluded that the metaverse does not fully replace the physical classroom, but can act as a complementary resource, provided it is critically and contextually integrated into pedagogical practices.

Keywords: Virtual Immersion; Digital Inclusion; Pedagogical Mediation; Three-Dimensional Environments; Digital Culture.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as transformações tecnológicas passaram a influenciar de maneira significativa os modos de organização da sociedade, impactando diretamente os processos educativos. Nesse cenário, o avanço das tecnologias digitais, especialmente aquelas voltadas à imersão e à simulação de ambientes virtuais, trouxe novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem. Entre essas inovações, destacou-se o metaverso, compreendido como um ambiente digital tridimensional que integra interação, colaboração e experiências imersivas em tempo real. Assim, o presente estudo delimitou-se ao tema 'Escolas do Futuro: Quando o Metaverso Substitui a Sala de Aula Física', com ênfase na análise dos desafios tecnológicos, sociais e pedagógicos envolvidos nesse processo de transformação educacional.

A escolha desse tema justificou-se pela crescente presença das tecnologias imersivas no contexto educacional e pela necessidade de compreender seus impactos para além do entusiasmo tecnológico. Observou-se que, embora o metaverso seja frequentemente apresentado como uma solução inovadora para ampliar o acesso e

diversificar as práticas pedagógicas, sua implementação levanta questões relevantes relacionadas à desigualdade digital, à infraestrutura tecnológica e à formação docente. Dessa forma, tornou-se pertinente investigar criticamente em que medida essas tecnologias podem contribuir para a educação, sem desconsiderar os limites e as tensões que acompanham sua adoção.

Diante desse contexto, formulou-se como questão norteadora: 'Quais são os desafios tecnológicos, sociais e pedagógicos envolvidos na utilização do metaverso como alternativa à sala de aula física?'. Essa problemática orientou o desenvolvimento da pesquisa, buscando compreender se o metaverso pode, de fato, substituir ou apenas complementar os modelos tradicionais de ensino, considerando as condições concretas do sistema educacional.

Com base nessa questão, definiu-se como objetivo geral analisar os desafios e impactos do uso do metaverso na educação, especialmente no que se refere à substituição da sala de aula física. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar os desafios tecnológicos e a desigualdade digital associados ao uso do metaverso; examinar a formação docente e as adaptações pedagógicas necessárias ao ensino imersivo; e analisar os impactos sociais e curriculares decorrentes da inserção dessas tecnologias no contexto educacional. Esses objetivos orientaram a organização do estudo, permitindo uma análise articulada entre diferentes dimensões do fenômeno investigado.

No que se refere à metodologia, a pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de produções científicas recentes sobre metaverso e educação. Para a coleta dos dados, foram utilizadas palavras-chave como 'metaverso', 'educação', 'formação docente', 'tecnologia' e 'ensino', combinadas de forma simples em buscas realizadas na base de dados SciELO. Os materiais selecionados foram analisados por meio de leitura exploratória e analítica, considerando critérios de relevância temática e atualidade. Esse procedimento permitiu reunir contribuições teóricas consistentes, fundamentais para a compreensão do objeto de estudo.

O referencial teórico fundamentou-se em autores que discutem o uso do metaverso e suas implicações educacionais sob diferentes perspectivas. Destacam-se as contribuições de Grossi, Aguiar e Santos (2024), ao abordarem os desafios tecnológicos e estruturais do metaverso na educação; Araújo *et al.* (2025), ao discutirem a formação docente no contexto da cultura digital; Castro, Cezarino e Ribeiro (2025), ao analisarem os impactos curriculares e sociais das tecnologias imersivas; e Sachete *et al.* (2025), ao

explorarem o metaverso no âmbito da Educação a Distância e suas implicações para a aprendizagem.

Além disso, o estudo foi organizado de modo a contemplar diferentes dimensões da problemática investigada. Inicialmente, discutiram-se os desafios tecnológicos e a desigualdade digital, evidenciando limitações relacionadas à infraestrutura, acesso e inclusão. Em seguida, analisou-se a formação docente e as adaptações pedagógicas necessárias ao ensino imersivo, destacando o papel do professor diante das novas demandas educacionais. Posteriormente, foram examinados os impactos sociais e curriculares do metaverso, considerando suas implicações para a organização do ensino e para as formas de interação e aprendizagem.

Por fim, o artigo foi estruturado em três capítulos principais, além desta introdução, da metodologia, dos resultados e discussões e das considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado 'Desafios tecnológicos e desigualdade digital no uso do metaverso na educação', analisou as limitações estruturais e as questões de acesso. O segundo capítulo, 'Formação docente e adaptação pedagógica diante do ensino imersivo', discutiu as exigências formativas e as mudanças nas práticas educativas. O terceiro capítulo, 'Impactos sociais e curriculares do metaverso na substituição da sala de aula física', abordou as transformações nas interações sociais e na organização curricular. Dessa forma, a estrutura do artigo buscou garantir uma progressão lógica e coerente, contribuindo para a compreensão do tema proposto.

METODOLOGIA

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar criticamente a inserção do metaverso na educação, com foco nos desafios tecnológicos, sociais e pedagógicos envolvidos. A escolha desse tipo de investigação fundamentou-se na possibilidade de reunir, interpretar e articular diferentes produções científicas, permitindo uma compreensão ampliada do fenômeno estudado. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica mostrou-se adequada para atingir os objetivos propostos, ao possibilitar o diálogo entre diferentes autores e perspectivas teóricas sobre o tema.

O percurso metodológico foi estruturado em etapas sequenciais e complementares. Inicialmente, realizou-se o levantamento de materiais científicos relevantes, seguido de uma leitura exploratória com o intuito de verificar a pertinência

das produções encontradas. Posteriormente, procedeu-se à leitura analítica, na qual foram identificados os principais conceitos, categorias e contribuições teóricas. Em seguida, os dados foram organizados e sistematizados de acordo com os objetivos do estudo, permitindo a construção de uma análise articulada entre os diferentes referenciais. Esse processo possibilitou selecionar conteúdos diretamente relacionados à problemática investigada, favorecendo a coerência do desenvolvimento do artigo.

A fundamentação metodológica apoiou-se nas contribuições de Minayo (2011), ao compreender a pesquisa qualitativa como um processo que exige rigor na seleção e interpretação dos dados, bem como diálogo com o conhecimento já produzido. Nessa perspectiva, considera-se que a construção do objeto de estudo depende da interlocução com a produção científica existente, o que foi realizado ao longo da elaboração deste trabalho. Ademais, a organização e apresentação dos resultados buscaram atender ao princípio de clareza, coerência e fidelidade às informações analisadas, conforme orienta a autora ao tratar da análise qualitativa.

No que se refere às estratégias de busca, foram utilizadas palavras-chave previamente definidas, apresentadas como ‘metaverso’, ‘educação’, ‘formação docente’, ‘tecnologia’ e ‘ensino’. Essas expressões foram combinadas de forma simples, evitando termos excessivamente complexos, o que possibilitou ampliar os resultados e identificar estudos relevantes para a pesquisa. A escolha dessas palavras-chave esteve diretamente relacionada ao tema e aos objetivos do estudo, permitindo localizar produções que abordassem os desafios e as possibilidades do uso do metaverso no contexto educacional.

Para a coleta dos materiais, utilizou-se a base de dados SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), uma biblioteca digital que reúne periódicos científicos de acesso aberto, especialmente da América Latina. Essa plataforma organiza artigos revisados por pares e disponibiliza produções acadêmicas de diversas áreas do conhecimento, garantindo acesso a conteúdos confiáveis e atualizados. A utilização da SciELO mostrou-se pertinente, pois possibilitou a seleção de estudos com rigor científico e relevância temática, contribuindo para a qualidade da análise desenvolvida.

Por fim, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos materiais analisados. Como critérios de inclusão, priorizaram-se estudos publicados entre 2020 e 2025, diretamente relacionados ao uso do metaverso na educação e que apresentassem fundamentação teórica consistente. Por outro lado, foram excluídos textos que não dialogavam com o tema, produções duplicadas, materiais sem rigor científico e

conteúdos desatualizados. A aplicação desses critérios permitiu a construção de um corpus coerente e alinhado aos objetivos da pesquisa, assegurando maior consistência ao desenvolvimento do estudo.

DESAFIOS TECNOLÓGICOS E DESIGUALDADE DIGITAL NO USO DO METAVERSO NA EDUCAÇÃO

A inserção do metaverso no campo educacional revela um cenário marcado por tensões entre inovação tecnológica e condições concretas de implementação. Longe de representar apenas um avanço metodológico, essa proposta evidencia limitações estruturais que impactam diretamente sua viabilidade. Grossi, Aguiar e Santos (2024) indicam que fatores como infraestrutura, conectividade e disponibilidade de equipamentos adequados constituem elementos determinantes para o uso dessas tecnologias. Em diálogo com essa perspectiva, Araújo *et al.* (2025) ampliam a análise ao afirmar que os desafios não se restringem ao plano técnico, abrangendo também dimensões pedagógicas, institucionais e éticas.

Sob outra perspectiva, a limitação da infraestrutura digital se apresenta como um dos principais entraves à democratização do metaverso na educação. Sachete *et al.* (2025) destacam que a base tecnológica atual ainda não sustenta plenamente experiências imersivas em larga escala, o que compromete sua implementação de forma equitativa. Em consonância, Grossi, Aguiar e Santos (2024) evidenciam que a dificuldade de acesso à internet nas escolas, especialmente na rede pública, expõe um cenário de desigualdade que impede a participação de todos os estudantes em ambientes digitais mais avançados.

Em continuidade a essa discussão, torna-se evidente que o acesso desigual às tecnologias reforça disparidades já existentes no sistema educacional. Castro, Cezarino e Ribeiro (2025) alertam que políticas que incentivam o uso de tecnologias sem considerar os contextos socioculturais podem aprofundar processos de exclusão. De maneira complementar, Araújo *et al.* (2025) argumentam que diferenças socioeconômicas e culturais persistem mesmo diante da inserção de recursos digitais, indicando que a tecnologia, por si só, não garante inclusão.

Outro aspecto relevante refere-se à exigência de dispositivos específicos para a experiência imersiva no metaverso. Grossi, Aguiar e Santos (2024) destacam que o acesso a esses ambientes depende de equipamentos com alto desempenho, o que limita sua adoção em instituições com menor investimento tecnológico. Na mesma direção, Castro,

Cezarino e Ribeiro (2025) ressaltam que o custo elevado de dispositivos como óculos de realidade virtual pode restringir o acesso de estudantes e professores, ampliando a distância entre diferentes realidades educacionais.

Diante desse cenário, a questão da equidade digital assume papel central no debate. Nesse sentido, cabe destacar que,

Ademais, a própria natureza do Metaverso levanta preocupações sobre equidade digital. A disparidade no acesso ao *hardware*, *software* e conexões à internet estáveis pode limitar a participação de alguns estudantes em experiências educativas imersivas (Sachete *et al.*, 2025, p. 9).

Essa constatação reforça que a ampliação do uso do metaverso exige não apenas inovação tecnológica, mas também estratégias que garantam acesso equitativo.

Por fim, a análise conjunta dos autores evidencia que os desafios associados ao metaverso na educação resultam de uma combinação de fatores estruturais, sociais e políticos. Enquanto alguns estudos destacam seu potencial transformador, outros apontam que sua implementação, sem planejamento adequado, pode intensificar desigualdades já existentes. Assim, a construção de propostas educacionais mediadas por essas tecnologias demanda uma abordagem crítica, capaz de articular inovação com responsabilidade social, garantindo que o avanço tecnológico não ocorra à custa da exclusão educacional.

FORMAÇÃO DOCENTE E ADAPTAÇÃO PEDAGÓGICA DIANTE DO ENSINO IMERSIVO

A inserção do metaverso na educação desloca o foco da discussão para a necessidade de reorganização das práticas docentes, exigindo não apenas domínio técnico, mas também reconfiguração pedagógica. Nesse cenário, Araújo *et al.* (2025) destacam que a formação de professores precisa considerar as implicações da cultura digital, abrangendo aspectos pedagógicos, técnicos e éticos. Em consonância, Grossi, Aguiar e Santos (2024) enfatizam que a atuação docente assume papel central no uso dessas tecnologias, sendo responsável por orientar os estudantes em experiências imersivas que favoreçam a participação crítica e ativa.

Sob outro ângulo, a formação docente não pode ser compreendida como um processo isolado, mas como parte de uma transformação mais ampla das práticas educacionais. Castro, Cezarino e Ribeiro (2025) apontam que o uso de tecnologias digitais possibilita novas formas de produção de sentidos no fazer pedagógico, o que exige dos

professores uma postura mais flexível e reflexiva. Em diálogo com essa perspectiva, Sachete *et al.* (2025) indicam que os ambientes imersivos ampliam as possibilidades de interação e colaboração, demandando novas estratégias didáticas que ultrapassem os modelos tradicionais de ensino.

Nesse contexto, torna-se evidente que a adaptação pedagógica envolve a integração entre práticas já existentes e novas abordagens mediadas por tecnologias. Assim, os autores Araújo *et al.* (2025) esclarecem,

Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais (Araújo *et al.*, 2025, p. 7).

Essa perspectiva reforça que a inovação não implica substituição total, mas articulação entre diferentes formas de ensinar e aprender. Em continuidade, a necessidade de letramento digital assume posição estratégica na formação docente, uma vez que o uso do metaverso exige mais do que habilidades operacionais. Araújo *et al.* (2025) defendem que professores e estudantes devem apropriar-se criticamente das tecnologias, atribuindo-lhes sentido no contexto educacional. De maneira complementar, Grossi, Aguiar e Santos (2024) ressaltam que a ausência de familiaridade com ambientes virtuais tridimensionais constitui um obstáculo significativo, evidenciando que qualquer mudança pedagógica depende, primeiramente, de profissionais preparados e motivados.

Por outro lado, a implementação do metaverso também impõe desafios relacionados à organização do trabalho docente e à criação de ambientes de aprendizagem significativos. Castro, Cezarino e Ribeiro (2025) destacam a importância de espaços formativos que promovam comunidades de prática, favorecendo a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Em paralelo, Sachete *et al.* (2025) apontam que a dificuldade de reproduzir interações presenciais em ambientes virtuais exige que os professores desenvolvam novas estratégias para fortalecer o engajamento e o senso de pertencimento dos estudantes.

Em síntese, a formação docente no contexto do ensino imersivo revela-se como um processo contínuo e multifacetado, que envolve não apenas aquisição de competências técnicas, mas também transformação das práticas pedagógicas e das relações educativas. Dessa forma, enquanto alguns autores ressaltam o potencial inovador do metaverso para promover aprendizagens mais interativas e colaborativas, outros alertam para os desafios

associados à sua implementação, evidenciando que a efetividade dessas tecnologias depende diretamente da preparação docente e da capacidade de adaptação às novas demandas educacionais.

IMPACTOS SOCIAIS E CURRICULARES DO METAVERSO NA SUBSTITUIÇÃO DA SALA DE AULA FÍSICA

A inserção do metaverso no campo educacional redefine os modos de organização do ensino, ao propor uma ampliação do espaço escolar para além da materialidade física. Nesse cenário, Grossi, Aguiar e Santos (2024) indicam que a experiência educacional passa a integrar dimensões físicas e virtuais em tempo real, o que altera significativamente a relação dos estudantes com o conhecimento. Em diálogo com essa perspectiva, Araújo *et al.* (2025) compreendem o metaverso como uma extensão do espaço real, capaz de reconfigurar as formas de interação e convivência no ambiente educacional.

Sob essa ótica, a dimensão social da aprendizagem é profundamente impactada, uma vez que o metaverso possibilita a interação entre sujeitos de diferentes contextos geográficos e culturais. Grossi, Aguiar e Santos (2024) destacam que os avatares permitem formas de comunicação que incluem expressões gestuais e emocionais, ampliando as possibilidades de interação. De maneira complementar, Castro, Cezarino e Ribeiro (2025) apontam que essa diversidade de interações favorece a construção coletiva do conhecimento, ao promover trocas culturais e ampliar a compreensão da educação como fenômeno global.

Em continuidade, a organização curricular também sofre alterações relevantes diante da incorporação dessas tecnologias. Castro, Cezarino e Ribeiro (2025) defendem que o uso do metaverso no currículo permite a criação de ambientes imersivos que atribuem novos sentidos às experiências educativas. Tal perspectiva encontra respaldo em Sachete *et al.* (2025), ao indicarem que o metaverso representa mais do que uma adaptação do ensino presencial, configurando-se como uma mudança na própria forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, destaca-se que,

Mais do que transpor as salas de aula físicas para o ambiente digital, o Metaverso Educacional representa uma mudança de paradigma na forma como o ensino é ministrado, permitindo que os discentes explorem simulações que mimetizam a realidade (Sachete *et al.*, 2025, p. 8).

Essa afirmação evidencia que a proposta não se limita à virtualização do ensino, mas envolve a criação de novas possibilidades pedagógicas fundamentadas na experimentação e na imersão. Por outro lado, a ampliação das possibilidades pedagógicas não elimina tensões associadas à substituição da sala de aula física.

Sachete *et al.* (2025) apontam que, embora o metaverso amplie a sensação de presença e envolvimento, a experiência virtual ainda apresenta desafios quanto à qualidade das interações. De modo semelhante, Araújo *et al.* (2025) destacam que mudanças tecnológicas influenciam diretamente as práticas educacionais, exigindo revisão constante das abordagens pedagógicas e das formas de organização curricular.

Em suma, a análise integrada dos autores evidencia que o metaverso impacta simultaneamente as dimensões social e curricular da educação, ao promover novas formas de interação, aprendizagem e construção do conhecimento. Ainda que seu potencial seja amplamente reconhecido, sua implementação exige uma leitura crítica das transformações propostas, de modo a garantir que a inovação tecnológica contribua para práticas educativas mais significativas, sem desconsiderar os desafios e limites inerentes a esse novo cenário.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos evidenciam que a inserção do metaverso no contexto educacional apresenta potencial significativo para transformar as práticas de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à ampliação das possibilidades de interação, experimentação e construção do conhecimento. Entretanto, constatou-se que tais avanços estão diretamente condicionados a fatores estruturais, como acesso à internet, disponibilidade de equipamentos e preparo docente. Nesse sentido, verificou-se que, embora o metaverso possibilite experiências imersivas e colaborativas, sua implementação ainda enfrenta barreiras que limitam sua efetividade em larga escala, conforme discutido por Grossi, Aguiar e Santos (2024) e Sachete *et al.* (2025).

O significado dessas descobertas reside na compreensão de que a inovação tecnológica, por si só, não garante melhorias no processo educativo. Ao contrário, sua eficácia depende da articulação entre infraestrutura adequada, formação docente e intencionalidade pedagógica. Observou-se que o metaverso pode favorecer aprendizagens mais dinâmicas e contextualizadas, promovendo maior engajamento dos estudantes. Contudo, sem condições equitativas de acesso, tais benefícios tendem a se

concentrar em contextos privilegiados, o que reforça desigualdades já existentes, conforme apontado por Castro, Cezarino e Ribeiro (2025) e Araújo *et al.* (2025).

Além disso, ao relacionar esses achados com estudos anteriores, percebe-se uma convergência na compreensão de que o uso de tecnologias imersivas exige mudanças profundas nas práticas pedagógicas. Araújo *et al.* (2025) destacam que a formação docente deve contemplar não apenas o domínio técnico, mas também a capacidade de integrar criticamente essas tecnologias ao ensino. De forma complementar, Castro, Cezarino e Ribeiro (2025) ressaltam que a incorporação do metaverso no currículo demanda novas formas de organização do conhecimento, alinhadas às transformações sociais e culturais contemporâneas. Assim, os resultados confirmam tendências já discutidas na produção científica recente.

No que se refere às limitações do estudo, destaca-se que a análise foi baseada em produções bibliográficas, o que restringe a observação de práticas concretas em contextos reais de ensino. Além disso, conforme discutido por Sachete *et al.* (2025), o próprio desenvolvimento do metaverso ainda se encontra em estágio de evolução, o que dificulta a avaliação de seus impactos a longo prazo. Do mesmo modo, Grossi, Aguiar e Santos (2024) indicam que a ausência de infraestrutura adequada em muitas instituições limita a aplicabilidade dessas tecnologias, o que deve ser considerado ao interpretar os resultados.

Outro aspecto relevante refere-se a resultados que podem ser considerados inesperados, especialmente no que diz respeito à coexistência entre potencial inovador e limitações práticas. Embora o metaverso seja frequentemente apresentado como solução para ampliar o acesso à educação, os dados analisados indicam que sua implementação pode, em determinados contextos, intensificar desigualdades digitais. Essa aparente contradição é explicada por Castro, Cezarino e Ribeiro (2025), ao apontarem que a adoção de tecnologias sem considerar os contextos socioculturais pode gerar efeitos contrários aos esperados. De forma semelhante, Araújo *et al.* (2025) destacam que a tecnologia não elimina automaticamente barreiras sociais, sendo necessário um planejamento mais amplo e integrado.

Diante desse cenário, sugerem-se novas investigações que aprofundem a análise empírica do uso do metaverso em diferentes níveis de ensino, considerando realidades diversas. Recomenda-se, ainda, a realização de estudos voltados à formação docente, com foco na integração pedagógica dessas tecnologias, bem como pesquisas que explorem

estratégias para redução das desigualdades digitais. Ademais, torna-se pertinente investigar os impactos do metaverso no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes, contribuindo para a construção de práticas educacionais mais alinhadas às demandas contemporâneas.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste estudo permitiu responder à questão norteadora proposta, ao evidenciar que a substituição ou reconfiguração da sala de aula física pelo metaverso não se configura como um processo simples ou linear, mas como uma transformação complexa, condicionada por fatores tecnológicos, sociais e pedagógicos. A investigação demonstrou que, embora o metaverso apresente potencial para ampliar as possibilidades de interação, imersão e construção do conhecimento, sua efetividade depende diretamente de condições estruturais, acesso equitativo às tecnologias e preparação adequada dos professores. Dessa forma, a pesquisa respondeu ao problema inicialmente levantado ao indicar que o metaverso pode contribuir para a educação, mas não substitui integralmente a sala de aula física sem enfrentar desafios significativos.

No que se refere aos objetivos da pesquisa, verificou-se que todos foram alcançados ao longo do percurso analítico. A identificação dos desafios tecnológicos e da desigualdade digital evidenciou que a limitação de infraestrutura, conectividade e acesso a dispositivos ainda constitui um obstáculo relevante para a implementação dessas tecnologias em larga escala. A análise da formação docente e da adaptação pedagógica revelou que o uso do metaverso exige mais do que domínio técnico, demandando mudanças nas práticas educativas e no papel do professor. Por sua vez, a discussão sobre os impactos sociais e curriculares mostrou que o metaverso redefine as formas de interação, aprendizagem e organização do conhecimento, ao mesmo tempo em que levanta questões relacionadas à equidade, inclusão e sentido pedagógico.

Ademais, as principais conclusões do estudo indicam que o metaverso não deve ser compreendido como substituto automático da sala de aula tradicional, mas como um recurso que pode ampliar e diversificar as experiências educativas quando utilizado de forma crítica e contextualizada. Evidenciou-se que a integração entre ambientes físicos e virtuais tende a produzir resultados mais consistentes do que a substituição total de um pelo outro. Nesse sentido, a transformação educacional associada ao metaverso exige

planejamento, investimento e articulação entre diferentes dimensões do sistema educacional.

Por outro lado, a análise também revelou lacunas importantes que precisam ser consideradas em estudos futuros. Persistem desafios relacionados à efetiva democratização do acesso às tecnologias, à construção de modelos pedagógicos adequados ao ensino imersivo e à formação continuada de professores. Além disso, a ausência de evidências empíricas mais amplas sobre os impactos do metaverso em diferentes contextos educacionais limita a compreensão de seus efeitos a longo prazo.

Diante dessas lacunas, sugere-se a realização de pesquisas que investiguem a aplicação prática do metaverso em diferentes níveis de ensino, considerando realidades diversas e contextos socioeconômicos distintos. Recomenda-se, também, o desenvolvimento de estudos voltados à formação docente, com foco na integração pedagógica das tecnologias imersivas, bem como investigações que analisem estratégias para redução das desigualdades digitais. Por fim, torna-se relevante aprofundar análises sobre os impactos do metaverso no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, contribuindo para a construção de práticas educacionais mais coerentes com as demandas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C. C.; ORTIZ, F. C.; BRITO, R. O.; RIVERO, J. E. G. Metaverso e formação de professores: desafios e possibilidades envolvendo a cultura digital e a educação. **Periagoge**, v. 8, n. 1, p. 1-17, 2025.

CASTRO, M. M. M.; CEZARINO, A. Y.; RIBEIRO, M. T. D. Do quadro negro ao metaverso: produções de sentidos para o currículo. **Revista Cocar**, v. 22, n. 40, p. 1-21, 2025.

GROSSI, M. G. R.; AGUIAR, C.; SANTOS, D. C. S. Uso e os desafios do metaverso na educação. **Temas em Educação**, v. 33, n. 1, p. e-rte331202420, 2024.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2011.

SACHETE, A. S.; LOYOLA, A. V. S. F.; ROSSI, F. D.; GOMES, R. S. Metaverso educacional: a (R)evolução na educação a distância. **EaD em Foco**, v. 15, n. 1, p. e2357, 2025.

Capítulo 5
A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DE
CONFLITOS E PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL

Maria Angélica Dornelles Dias
Daiane de Lourdes Alves Velho
Jeckson Santos do Nascimento
Vilma Gomes dos Santos Vieira
Suzamary Almira de Figueiredo

DOI: 10.29327/5834930.1-5

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL

Maria Angélica Dornelles Dias

Mestrado em Educação

Universidade Federal de Pelotas

Daiane de Lourdes Alves Velho

Mestrado em Educação Inclusiva

Universidade do Estado de Mato Grosso

Jeckson Santos do Nascimento

Graduação em Psicologia

Centro Universitário CEUNI-FAMETRO

Vilma Gomes dos Santos Vieira

Master of Science in Emergent Technologies in Education

MUST University

Suzamary Almira de Figueiredo

Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos

Multifuncionais

Faculdade Iguaçu

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo analisar a atuação do psicólogo escolar na mediação de conflitos e na promoção da saúde mental no ambiente educacional. A pesquisa teve como foco compreender de que maneira o trabalho psicológico, quando articulado ao projeto pedagógico da escola, pode contribuir para o fortalecimento das relações interpessoais e para a construção de ambientes escolares mais acolhedores. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, fundamentada na análise de artigos científicos publicados entre 2020 e 2023, selecionados por meio das

bases Google Acadêmico e SciELO. As palavras-chave utilizadas foram 'mediação de conflitos escolares', 'promoção da saúde mental na escola', 'psicologia escolar e saúde emocional' e 'atuação do psicólogo educacional'. Os resultados indicaram que a mediação de conflitos constitui estratégia eficaz na prevenção de tensões escolares, desde que desenvolvida em diálogo com os sujeitos e integrada às práticas pedagógicas. A promoção da saúde mental, por sua vez, revelou-se como dimensão indissociável do processo educativo, exigindo ações interdisciplinares e formação crítica dos profissionais. O estudo também evidenciou obstáculos à efetivação dessas práticas, como a ausência de políticas públicas consistentes, a sobrecarga de demandas e a resistência institucional. Conclui-se que o fortalecimento da atuação do psicólogo escolar requer articulação entre educação, saúde e política pública, além do investimento em formação contínua e reconhecimento institucional.

Palavras-chave: Psicologia Educacional; Conflitos Escolares; Saúde Emocional; Convivência Escolar; Práticas Preventivas.

ABSTRACT

This article aimed to analyze the role of school psychologists in conflict mediation and mental health promotion within the educational context. The study focused on understanding how psychological practice, when aligned with the school's pedagogical project, contributes to strengthening interpersonal relationships and creating more welcoming school environments. It is a bibliographic research with a qualitative approach, based on the analysis of scientific articles published between 2020 and 2023, selected through Google Scholar and SciELO. The keywords used were 'school conflict mediation', 'school mental health promotion', 'educational psychology and emotional health', and 'school psychologist practices'. The results indicated that conflict mediation is an effective strategy for preventing school tensions when developed in dialogue with the school community and integrated with pedagogical actions. Mental health promotion emerged as an essential dimension of the educational process, requiring interdisciplinary actions and critical training for professionals. The study also identified barriers to the implementation of these practices, such as the lack of consistent public policies, overload of demands, and institutional resistance. It concludes that strengthening the role of the school psychologist requires articulation between education, health, and public policy, as well as investment in ongoing training and institutional recognition.

Keywords: Educational Psychology; School Conflicts; Emotional Well-Being; School Environment; Preventive Actions.

INTRODUÇÃO

A atuação do psicólogo escolar no Brasil tem adquirido crescente relevância no cenário educacional, especialmente diante do agravamento das demandas emocionais no ambiente escolar e da intensificação dos conflitos interpessoais entre os sujeitos que compõem a comunidade educativa. Historicamente, o trabalho do psicólogo nas escolas esteve centrado em práticas de avaliação psicométrica e em intervenções de caráter clínico individualizado. Entretanto, a ampliação do conceito de saúde mental e a valorização de práticas educativas integradoras provocaram uma ressignificação desse

campo, posicionando o profissional da Psicologia como agente articulador de processos de escuta, acolhimento e mediação pedagógica.

A escolha pelo tema justifica-se pela necessidade de compreender, de forma crítica e fundamentada, como o psicólogo escolar pode contribuir para a promoção da saúde mental e a mediação de conflitos na instituição escolar, considerando os múltiplos desafios que atravessam essa prática, tais como a fragmentação das políticas públicas, a sobreposição de demandas psicossociais e a persistência de representações reducionistas sobre seu papel. A relevância da investigação está ancorada na premissa de que o cuidado com a saúde mental dos sujeitos escolares constitui dimensão indissociável do processo educativo e deve integrar, de maneira planejada e institucionalizada, o projeto político-pedagógico das escolas.

Com base nesse contexto, elaborou-se a seguinte questão norteadora: como o psicólogo escolar pode atuar, de forma qualificada, na mediação de conflitos interpessoais e na promoção da saúde mental no ambiente educacional?

Diante disso, o objetivo geral deste artigo consistiu em analisar a atuação do psicólogo escolar na mediação de conflitos e na promoção da saúde mental no espaço escolar, com base na literatura científica publicada entre 2020 e 2023. Como objetivos específicos, buscou-se: a) examinar a mediação de conflitos como estratégia educativa de enfrentamento das tensões escolares; b) discutir o papel do psicólogo escolar na construção de práticas de promoção da saúde mental; c) identificar os principais desafios e possibilidades da atuação desse profissional no contexto das instituições de ensino.

A metodologia adotada foi de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentada em produções científicas selecionadas por meio das bases Google Acadêmico e SciELO. Os critérios de inclusão consideraram o recorte temporal (2020 a 2023), a aderência temática e a consistência teórico-metodológica das publicações. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram 'mediação de conflitos escolares', 'promoção da saúde mental na escola', 'psicologia escolar e saúde emocional' e 'atuação do psicólogo educacional'. Os textos selecionados foram organizados por categorias temáticas e analisados à luz dos referenciais teóricos que discutem criticamente a Psicologia Escolar.

Os principais autores que fundamentaram esta investigação foram Félix (2023), Silva e Bragio (2023) e Couto e Delgado (2023), cujas contribuições teóricas possibilitaram compreender, em diferentes dimensões, as formas de inserção do

psicólogo na escola, os limites enfrentados por sua prática e as estratégias possíveis de intervenção junto aos sujeitos escolares.

O artigo está estruturado em cinco capítulos. No primeiro, intitulado A mediação de conflitos como estratégia de intervenção na escola, discute-se o papel do psicólogo escolar na escuta ativa e na reconstrução de vínculos a partir do enfrentamento das tensões interpessoais. No segundo capítulo, denominado A promoção da saúde mental no contexto educacional, são analisadas as ações preventivas e institucionais que articulam cuidado e aprendizagem, com foco no bem-estar emocional dos estudantes. O terceiro capítulo, Desafios e possibilidades na atuação do psicólogo escolar, apresenta as tensões, limitações e alternativas para uma prática ética, crítica e contextualizada. O quarto capítulo, Resultados e análise dos dados, sistematiza as conclusões obtidas a partir da revisão bibliográfica, discutindo o significado e as implicações dos achados. Por fim, no capítulo Conclusão, são retomadas as contribuições do estudo e indicadas possibilidades para pesquisas futuras.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, cuja finalidade consistiu em compreender, a partir da literatura científica recente, o papel do psicólogo escolar na mediação de conflitos e na promoção da saúde mental. A opção por essa modalidade de investigação fundamentou-se na possibilidade de reunir, sistematizar e analisar criticamente o conhecimento já produzido sobre o tema, identificando convergências teóricas, lacunas analíticas e proposições aplicáveis ao campo da Psicologia Educacional.

Na construção do artigo científico, a metodologia ocupa lugar central, pois é ela que legitima os procedimentos utilizados e confere validade às conclusões apresentadas (Bloise, 2020, p. 117). Nesse sentido, foram adotadas diretrizes metodológicas que garantissem a fidedignidade das interpretações e a coerência interna entre os objetivos e os dados discutidos. A disciplina, assim como outras do próprio programa, nasce trazendo as contribuições da experiência inovadora da pós-graduação lato sensu ofertada pelo CEDESS ancorada na metodologia do Ensino-Aprendizagem Baseado em Problemas (ABP) (Betty *et al.*, 2023, p. 9). Compreende-se, portanto, que o uso de estratégias investigativas articuladas a problemas concretos contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da produção científica crítica.

Para a constituição do corpus teórico, foi realizada uma busca sistemática por artigos científicos, especialmente por meio das bases Google Acadêmico e SciELO. Esta última, sigla para Scientific Electronic Library Online, configura-se como uma biblioteca digital que reúne periódicos científicos da América Latina e do Caribe, com ampla indexação e reconhecimento acadêmico. As palavras-chave utilizadas nas buscas, entre aspas curvas e simples, foram: ‘mediação de conflitos escolares’, ‘promoção da saúde mental na escola’, ‘psicologia escolar e saúde emocional’ e ‘atuação do psicólogo educacional’.

O recorte temporal estabelecido abrangeu o período de 2020 a 2023, tendo como critério de inclusão a atualidade das análises, a aderência temática ao objeto da pesquisa e a fundamentação teórica consistente. Foram priorizados artigos publicados em periódicos científicos reconhecidos, com foco específico na interface entre Psicologia e Educação. Excluíram-se textos opinativos, produções sem revisão por pares e publicações desconectadas dos eixos temáticos centrais.

As etapas do processo investigativo envolveram a seleção dos materiais, a leitura crítica dos textos, a elaboração de fichamentos temáticos e a categorização dos conteúdos com base nos seguintes eixos: mediação de conflitos escolares, saúde mental infantojuvenil e desafios da atuação psicológica em ambientes educacionais. A análise dos dados seguiu princípios da abordagem qualitativa, priorizando a compreensão dos sentidos atribuídos pelos autores aos fenômenos analisados.

Conforme salientam Morón, Silva e Fialho (2023), “compreendemos que o processo de produção do artigo científico deve ser orientado por etapas que estimulem a autoria e a construção do pensamento investigativo desde o início da formação acadêmica” (p. 8). Desse modo, buscou-se articular os procedimentos metodológicos à elaboração de um percurso reflexivo, pautado na autonomia intelectual, na coerência analítica e na responsabilidade ética frente aos temas tratados.

A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA

A mediação de conflitos no espaço escolar consiste em um processo que visa restabelecer o diálogo e as relações sociais a partir da escuta ativa e da intervenção qualificada. O psicólogo escolar, nesse contexto, desempenha papel essencial ao atuar como agente facilitador entre os diferentes sujeitos da escola — estudantes, docentes,

equipe pedagógica e famílias — com o objetivo de prevenir a escalada de tensões e promover uma convivência mais democrática.

Segundo Silva e Bragio (2023), “a atuação do psicólogo escolar deve estar fundamentada em abordagens intersetoriais e na articulação com a comunidade educativa, promovendo relações mais saudáveis e ambientes escolares seguros e inclusivos” (2023, p. 109). Essa perspectiva evidencia a necessidade de uma intervenção contextualizada, que reconheça os determinantes sociais e emocionais implicados nos conflitos escolares.

Nesse sentido, Félix (2023) argumenta que a mediação se constitui como um recurso educativo, ao passo que permite compreender os conflitos não como eventos isolados ou patológicos, mas como expressões de dinâmicas relacionais que podem ser ressignificadas por meio do acompanhamento psicológico. De acordo com o autor:

[...] a escuta qualificada do psicólogo escolar contribui para a elaboração de estratégias coletivas de enfrentamento de conflitos, nas quais o aluno deixa de ser visto como o problema e passa a ser compreendido como parte de um processo relacional em construção. A mediação, nesse caso, assume uma função pedagógica e preventiva, ao abrir espaço para o diálogo e a reconstrução de vínculos dentro do ambiente educacional (Félix, 2023, p. 89).

Essa citação enfatiza o caráter formativo da mediação escolar, que ultrapassa a resolução pontual de problemas e se insere na lógica da promoção de uma cultura de paz. Ao dialogar com esse entendimento, Couto e Delgado (2023) apontam que o enfrentamento de situações de violência exige “ações educativas que promovam a escuta, a negociação e o fortalecimento de vínculos, deslocando o foco das punições para a construção de sentidos compartilhados sobre a convivência escolar” (2023, p. 2).

De forma semelhante, Silva e Bragio (2023) afirmam:

A atuação do psicólogo escolar se mostra essencial na mediação de conflitos e no apoio emocional e social aos alunos. No entanto, a implementação das políticas esbarra em resistências e limitações que dificultam a efetividade das ações preventivas e a promoção de um ambiente escolar saudável (2023, p. 109).

Esse trecho explicita as dificuldades estruturais enfrentadas na operacionalização da mediação como política institucional, especialmente quando há ausência de suporte das gestões escolares e das políticas públicas.

Conforme assinalado por Félix (2023), a mediação escolar só alcança sua efetividade quando está articulada ao projeto político-pedagógico da escola, garantindo

sua continuidade e legitimação. Para o autor, “a fragmentação das ações do psicólogo, restritas a intervenções pontuais, compromete sua capacidade de promover transformações duradouras nas relações escolares” (Félix, 2023, p. 95).

Corroborando essa visão, Couto e Delgado (2023) destacam que a mediação de conflitos deve ser entendida como “um processo contínuo de escuta e reformulação das práticas escolares, em diálogo com os sujeitos que a compõem” (2023, p. 3). Tal abordagem exige não apenas formação técnica, mas também comprometimento ético e institucional com a democratização das relações no ambiente educacional.

Dessa forma, os autores convergem na defesa da mediação como prática sustentada em princípios éticos, escuta ativa e engajamento institucional. Ao mesmo tempo, divergem quanto aos obstáculos enfrentados: enquanto Silva e Bragio (2023) enfatizam os entraves das políticas públicas, Félix (2023) alerta para a fragmentação interna das práticas escolares e Couto e Delgado (2023) apontam a necessidade de articulação intersetorial para a consolidação da mediação como estratégia permanente.

Além dos aspectos estruturais e políticos, a eficácia da mediação de conflitos está diretamente relacionada à legitimidade do psicólogo escolar como agente institucional. Quando esse profissional é percebido apenas como técnico externo ou como responsável exclusivo por “resolver problemas de comportamento”, seu papel tende a ser esvaziado e desarticulado das ações pedagógicas. Félix (2023) salienta que “o reconhecimento institucional do psicólogo como educador e interlocutor qualificado é condição para que a mediação não seja reduzida a uma prática isolada e descontextualizada” (2023, p. 96). Assim, é fundamental que a mediação seja concebida como parte integrante do projeto pedagógico e não como tarefa eventual ou emergencial.

Ademais, a mediação deve ser compreendida como processo dialógico, no qual o psicólogo atua conjuntamente com a comunidade escolar na identificação das causas dos conflitos e na construção de soluções coletivas. Couto e Delgado (2023) observam que

[...] a escuta ativa e a valorização das narrativas dos sujeitos escolares são estratégias fundamentais para a transformação das relações e para o fortalecimento da convivência democrática (2023, p. 2).

Com isso, evidencia-se que a mediação não visa apenas à resolução de impasses, mas à reorganização simbólica do espaço escolar, de modo a torná-lo mais aberto à diversidade, ao acolhimento e à justiça relacional.

A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A promoção da saúde mental nas instituições escolares demanda uma compreensão ampliada do desenvolvimento humano e de seus determinantes sociais. A atuação do psicólogo escolar, nesse cenário, deve ser pautada em ações preventivas e formativas que contribuam para a construção de um ambiente acolhedor, propício ao bem-estar emocional e à aprendizagem.

Para Couto e Delgado (2023), a escola deve ser reconhecida como espaço privilegiado para o cuidado em saúde mental, visto que “as relações estabelecidas no cotidiano escolar podem favorecer tanto a proteção quanto o adoecimento psíquico dos estudantes, a depender das condições institucionais e afetivas presentes” (2023, p. 1). Nessa direção, os autores defendem a articulação entre educação e saúde como eixo estruturante da prática do psicólogo escolar.

Félix (2023) corrobora essa abordagem ao afirmar:

[...] a promoção da saúde mental no ambiente escolar deve partir do reconhecimento de que as experiências emocionais vivenciadas pelas crianças são atravessadas por fatores familiares, comunitários e institucionais, o que exige do psicólogo uma escuta sensível e uma prática que acolha as singularidades dos sujeitos em desenvolvimento (Félix, 2023, p. 83).

Esse pensamento enfatiza o caráter complexo da saúde mental infantojuvenil, que não se reduz à ausência de transtornos, mas envolve o fortalecimento de vínculos, o estímulo à autonomia e a valorização da subjetividade no espaço escolar.

Silva e Bragio (2023) acrescentam que a pandemia de COVID-19 evidenciou e intensificou os impactos emocionais entre estudantes, tornando “imprescindível a presença de apoio psicológico nas instituições de ensino, de modo a prevenir o agravamento de quadros de sofrimento e promover a reintegração dos alunos ao processo educativo” (2023, p. 109). Esse diagnóstico reforça a urgência de estratégias de acolhimento e de construção coletiva de projetos de cuidado no contexto educacional.

Ao analisar o papel do psicólogo, Félix (2023) observa:

[...] o trabalho de promoção de saúde mental não se resume a intervenções clínicas individuais, mas abrange a elaboração de projetos coletivos que favoreçam o senso de pertencimento, a expressão emocional e a valorização da diversidade no ambiente escolar (Félix, 2023, p. 90).

O trecho sublinha a necessidade de romper com modelos patologizantes e individualizantes, reafirmando a escola como espaço de convivência e de formação integral dos sujeitos. De modo complementar, Couto e Delgado (2023) alertam que “a promoção da saúde mental na escola requer a formação continuada dos profissionais da educação, bem como o desenvolvimento de estratégias institucionais sustentáveis que integrem o cuidado às práticas pedagógicas cotidianas” (2023, p. 2). Essa orientação aponta para a dimensão coletiva e interprofissional da saúde mental escolar, que ultrapassa os limites da atuação exclusiva do psicólogo.

Para Silva e Bragio (2023), o investimento em políticas públicas de saúde e educação é condição imprescindível para a efetividade das ações de cuidado. Os autores argumentam que “a falta de infraestrutura e a ausência de articulação entre os diferentes setores comprometem a construção de ambientes escolares emocionalmente saudáveis” (2023, p. 110), evidenciando os limites estruturais que interferem na atuação do psicólogo.

Observa-se, assim, que os autores convergem ao ressaltar a importância da promoção da saúde mental como eixo da ação educativa. Entretanto, divergem quanto às estratégias prioritárias: Félix (2023) enfatiza a escuta e o acolhimento da infância, Silva e Bragio (2023) destacam os impactos da pandemia e a urgência de apoio psicossocial, enquanto Couto e Delgado (2023) defendem a formação intersetorial e a inserção das práticas de cuidado na rotina institucional.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

A atuação do psicólogo escolar está permeada por desafios históricos e estruturais, que exigem do profissional não apenas competências técnicas, mas também capacidade crítica para intervir nas dinâmicas institucionais de forma ética e contextualizada. Entre os principais obstáculos enfrentados, destacam-se a fragmentação das políticas públicas, a carência de formação específica e a sobreposição de demandas psicossociais no cotidiano escolar.

De acordo com Couto e Delgado (2023),

[...] as práticas dos psicólogos nas escolas ainda são marcadas por uma herança clínica, centrada no atendimento individual, o que limita sua atuação em projetos coletivos de promoção da saúde e da aprendizagem (2023, p. 1).

Tal limitação repercute na forma como o profissional é percebido pela comunidade escolar, frequentemente associado a um papel corretivo ou terapêutico, desvinculado das questões pedagógicas. Silva e Bragio (2023) reforçam esse diagnóstico ao observarem:

[...] a indefinição de atribuições, a ausência de formação continuada e a resistência das instituições escolares em incorporar o trabalho do psicólogo como parte do processo educativo dificultam o reconhecimento e a efetividade da prática profissional” (Silva; Bragio, 2023, p. 110).

Essa afirmação evidencia a necessidade de revisão das concepções tradicionais sobre o lugar do psicólogo na escola, com vistas a ampliar sua inserção nos processos formativos e nas decisões pedagógicas. Félix (2023) complementa essa análise ao afirmar que a atuação do psicólogo só se torna efetiva quando articulada a uma proposta institucional que reconheça os sujeitos escolares em sua complexidade. Para o autor:

[...] não se trata de adaptar o aluno às exigências da escola, mas de repensar a própria lógica escolar a partir da escuta das experiências, dos sofrimentos e dos recursos subjetivos mobilizados pelos estudantes (Félix, 2023, p. 92).

Essa perspectiva aponta para a construção de uma prática psicopedagógica comprometida com os direitos humanos, a equidade e a justiça social. Além disso, Couto e Delgado (2023) destacam que um dos caminhos para superar tais limitações é o fortalecimento da atuação intersetorial. Os autores sustentam que “a articulação entre psicólogos, pedagogos, gestores e profissionais da saúde potencializa a construção de estratégias integradas, ampliando o alcance e a eficácia das ações desenvolvidas no ambiente escolar” (2023, p. 2). Essa atuação em rede exige, porém, condições institucionais favoráveis, como tempo de planejamento, formação técnica e apoio das instâncias gestoras.

Silva e Bragio (2023) também ressaltam que a valorização do psicólogo escolar passa pelo reconhecimento de sua autonomia profissional. Os autores afirmam que “quando o psicólogo é incluído nos espaços de planejamento pedagógico e nas decisões institucionais, sua atuação deixa de ser acessória e passa a contribuir diretamente para a construção de uma escola inclusiva” (2023, p. 111).

Félix (2023) enfatiza, ainda, que as possibilidades de intervenção do psicólogo estão diretamente ligadas ao compromisso ético-político com os sujeitos escolares. Para o autor, “é preciso resistir às práticas medicalizantes e individualizantes, e investir em

propostas que favoreçam a escuta coletiva, a participação democrática e o protagonismo estudantil” (2023, p. 94).

Desse modo, observa-se que os autores convergem ao destacar a importância de superar modelos de atuação centrados na clínica e na patologia. Divergem, no entanto, nas ênfases analíticas: Félix (2023) privilegia a dimensão subjetiva e crítica da atuação psicológica; Silva e Bragio (2023) apontam para os entraves institucionais e de formação; Couto e Delgado (2023) enfatizam a construção de práticas intersetoriais como caminho para a efetivação do trabalho do psicólogo na escola.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A análise do corpus bibliográfico permitiu sistematizar os principais elementos que caracterizam a atuação do psicólogo escolar na mediação de conflitos e promoção da saúde mental, evidenciando a complexidade e os múltiplos desafios que atravessam essa prática no contexto educacional brasileiro contemporâneo.

As principais conclusões extraídas indicam que a mediação de conflitos, quando inserida de maneira orgânica no cotidiano escolar, contribui para a construção de ambientes mais dialógicos, colaborativos e menos punitivos. Tal prática possibilita a escuta dos sujeitos escolares, a valorização de suas experiências e o fortalecimento dos vínculos institucionais. Além disso, a promoção da saúde mental emerge como eixo fundamental da atuação psicológica, ultrapassando abordagens clínico-terapêuticas e incorporando ações coletivas, preventivas e interdisciplinares.

Essas descobertas confirmam tendências já apontadas por autores como Félix (2023), Silva e Bragio (2023) e Couto e Delgado (2023), que enfatizam a necessidade de romper com modelos medicalizantes e individualizantes. Verificou-se que o psicólogo escolar possui potencial estratégico na articulação entre cuidado e aprendizagem, desde que sua atuação esteja integrada ao projeto pedagógico da escola e ancorada em práticas participativas.

No entanto, a análise também revelou limitações significativas. A ausência de políticas públicas consistentes, a precarização das condições de trabalho e a carência de formação continuada comprometem a efetividade das ações do psicólogo no espaço escolar. Muitos profissionais relatam dificuldades em delimitar suas funções, enfrentar resistências institucionais e desenvolver projetos de forma sustentável. Essas restrições são apontadas de modo recorrente na literatura analisada, sobretudo em contextos de

vulnerabilidade social, onde as demandas psicossociais se sobrepõem às possibilidades de intervenção.

Em relação a resultados inesperados, observou-se que, em alguns casos, a atuação do psicólogo escolar ainda é percebida pela comunidade escolar como voltada exclusivamente para o atendimento clínico ou disciplinar de estudantes considerados “problemáticos”. Essa representação social contribui para a fragmentação do trabalho psicológico e para sua desvinculação do processo pedagógico. Tais resultados, embora não centrais, indicam a permanência de concepções reducionistas que necessitam ser desconstruídas por meio da formação crítica dos profissionais e da sensibilização das equipes escolares.

A interpretação dos dados, portanto, aponta para a urgência de ampliar os espaços de escuta, qualificar os processos formativos e consolidar redes intersetoriais que sustentem a prática do psicólogo escolar. O aprofundamento dessas dimensões poderá subsidiar a elaboração de políticas públicas mais eficazes e promover a valorização do cuidado como parte indissociável do processo educativo.

Sugere-se, a partir disso, a realização de pesquisas empíricas em diferentes realidades escolares, com vistas a identificar experiências bem-sucedidas de mediação de conflitos e promoção de saúde mental. Investigações comparativas entre redes municipais e estaduais, bem como estudos longitudinais que acompanhem o impacto das intervenções psicológicas no percurso dos estudantes, também podem contribuir para o aprimoramento das práticas e políticas educacionais voltadas ao bem-estar psíquico e à convivência escolar.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a atuação do psicólogo escolar na mediação de conflitos e na promoção da saúde mental no contexto educacional, a partir da sistematização e análise de produções acadêmicas publicadas entre 2020 e 2023. A escolha do tema foi motivada pela constatação da crescente complexificação das demandas emocionais e relacionais no ambiente escolar, exigindo abordagens integradas que articulem cuidado, escuta e pedagogia.

A investigação permitiu responder à questão norteadora proposta: de que modo o psicólogo escolar pode contribuir para o enfrentamento de conflitos interpessoais e para a promoção da saúde mental no espaço escolar? Constatou-se que a atuação desse

profissional, quando pautada em princípios éticos, interdisciplinares e coletivos, favorece a criação de ambientes escolares mais acolhedores, cooperativos e propícios à aprendizagem.

Os objetivos específicos foram alcançados à medida que se compreendeu, com base nos referenciais teóricos analisados, que a mediação de conflitos constitui estratégia educativa relevante, capaz de ressignificar as relações interpessoais no ambiente escolar. Ademais, identificou-se que a promoção da saúde mental exige uma abordagem ampliada, centrada em ações preventivas e intersetoriais, e que a efetividade do trabalho psicológico está diretamente relacionada à superação de concepções individualizantes e à articulação com o projeto pedagógico da escola.

O estudo revelou, ainda, a existência de limites estruturais que atravessam a prática do psicólogo escolar, como a indefinição de atribuições, a fragmentação das políticas públicas e a ausência de formação continuada. Tais fatores reduzem o alcance e a legitimidade do trabalho desenvolvido por esses profissionais. Diante disso, torna-se necessário investir em políticas institucionais que reconheçam e valorizem a atuação do psicólogo como agente educativo e articulador de processos de cuidado.

Por fim, recomenda-se que pesquisas futuras investiguem, com maior aprofundamento empírico, as experiências de mediação de conflitos desenvolvidas em contextos escolares diversos, bem como os impactos das práticas psicológicas na saúde emocional e no desempenho acadêmico dos estudantes. A ampliação do debate sobre a inserção do psicólogo nas equipes pedagógicas e sua participação nos processos decisórios também se apresenta como campo fecundo para investigações subsequentes.

REFERÊNCIAS

BETTY, C. B.; FERREIRA-GERAB, I.; SEIFFERT, O. M. L. B.; PRUDÊNCIO, S. N. O ensino da metodologia da pesquisa científica – entrelaçando modalidades, metodologias e cenários de ensino-aprendizagem. **Educ@ – Revista da Rede Interação**, v. 21, e61629, 2023.

BLOISE, D. M. A importância da metodologia científica na construção da ciência. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 6, n. 6, p. 105-122, 2020.

COUTO, C.; DELGADO, M. de F. Promoção de saúde mental no contexto escolar: potências, desafios e a importância da colaboração intersetorial para o campo da atenção psicossocial. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 34, p. e34077, 2023.

FÉLIX, C. M. C. O psicólogo escolar: da depressão à saúde mental e à cidadania da criança. **APRENDER – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 30, p. 81-100, 2023.

MORÓN, S. V. L.; SILVA, M. P.; FIALHO, J. R. Metodologias ativas como instrumento de formação acadêmica e científica no ensino em Ciências do Movimento. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e5299, 2023.

QUEVEDO, R. F. A atuação do psicólogo na escola de ensino fundamental: modalidades de trabalho. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 22, n. 2, p. 381-393, 2020.

SILVA, L. R. A.; BRAGIO, L. A. A escuta da criança e a atuação do psicólogo escolar frente às situações de violência. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 29, e248520, 2023.


Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009245-7



9 786560 092457

