

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2026.r7a40>

Recebido em: 18/06/2026

Aceito em: 30/06/2026

APRENDIZAGEM AUTOGERIDA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

SELF-DIRECTED LEARNING AND DIGITAL TECHNOLOGIES: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN CONTEMPORARY EDUCATION

Marleide Lopes Querubin

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9714-2392>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3240988406261447>

Especialista em Gestão Pública

Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso, SEDUC/MT, Brasil

E-mail: marleidequerubin@gmail.com

RESUMO

A sociedade atual, marcada pela conectividade e pelo acesso instantâneo ao conhecimento, impõe novos desafios à educação tradicional, exigindo práticas pedagógicas que valorizem a autonomia, o protagonismo estudantil e o uso crítico das tecnologias digitais. Nesse cenário, a aprendizagem autogerida surge como abordagem para o desenvolvimento de competências necessárias à vida em um mundo em constante mudança. Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar a aprendizagem autogerida no contexto educacional atual, evidenciando sua importância diante das transformações causadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A metodologia adotada é baseada em pesquisa bibliográfica, permitindo uma reflexão teórica sobre as potencialidades e limitações dessa forma de aprender. O estudo discute como as TDIC têm impulsionado transformações no ensino, promovendo práticas mais interativas, colaborativas e flexíveis, nas quais o estudante assume papel ativo na definição de objetivos, estratégias e ritmos de estudo. A aprendizagem autogerida exige, portanto, habilidades como autorregulação, planejamento e senso crítico. Contudo, o estudo também destaca os desafios dessa abordagem, especialmente quando os estudantes não estão suficientemente preparados para gerir seus próprios processos de aprendizagem. Nesse sentido, o papel do educador permanece essencial como mediador e facilitador, utilizando recursos digitais de forma planejada e intencional para apoiar o desenvolvimento integral dos alunos. Conclui-se que, para que a aprendizagem autogerida seja efetiva e inclusiva, é necessário equilibrar autonomia e orientação, garantindo práticas pedagógicas que respeitem a diversidade dos estudantes e favoreçam uma aprendizagem significativa no contexto tecnológico atual.

Palavras-chave: Aprendizagem autogerida; tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC); autonomia do estudante; práticas pedagógicas inovadoras.

ABSTRACT

Modern society, marked by connectivity and instant access to knowledge, imposes new challenges on traditional education, demanding pedagogical practices that value student autonomy, active participation, and critical use of digital technologies. In this context, self-directed learning emerges as an approach to developing the competencies necessary for life in a constantly changing world. Therefore, this study aims to analyze self-directed learning in the current educational context, highlighting its importance in light of the transformations brought about by Digital Information and Communication Technologies (DICT). The methodology adopted is based on bibliographic research, allowing for a theoretical reflection on the potential and limitations of this learning approach. The study discusses how DICT have driven changes in education, promoting more interactive, collaborative, and flexible practices in which students take an active role in defining goals, strategies, and learning pace. Self-directed learning, therefore, requires skills such as self-regulation, planning, and critical thinking. However, the study also highlights the challenges of this approach, especially when students are not adequately prepared to manage their own learning processes. In this sense, the role of the educator remains essential as a mediator and facilitator, using digital resources in a planned and intentional way to support the integral development of students. It is concluded that, for self-directed learning to be effective and inclusive, it is necessary to balance autonomy and guidance, ensuring pedagogical practices that respect student diversity and promote meaningful learning in the current technological context.

Keywords: Self-directed learning; digital information and communication technologies (DICT); student autonomy; innovative pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a sociedade contemporânea é profundamente marcada pela conectividade ubíqua e pelo avanço acelerado e disruptivo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Esses recursos tecnológicos deixaram de ser meras ferramentas instrumentais de suporte para se transformarem em ecossistemas estruturantes que modificaram de forma irreversível a esfera educacional, os fluxos comunicacionais e a natureza dos processos de ensino e aprendizado. Na chamada sociedade da informação ou cultura digital, os modos de produção, difusão, consumo e legitimação do conhecimento científico e cultural sofreram uma mutação sem precedentes históricos. Diante dessa nova arquitetura civilizacional, os modelos educacionais de matriz tradicional - historicamente consolidados sob uma lógica linear, fabril, centralizadora e estática - manifestam sinais evidentes de esgotamento e anacronismo.

Essas transformações estruturais desafiam a escola e a universidade a superarem posturas meramente transmissivas e passivas, exigindo a adoção urgente de novas práticas pedagógicas e de novos arranjos curriculares que valorizem a autonomia intelectual, o protagonismo ético-político do estudante e a utilização crítica, reflexiva e autoral dos recursos digitais. Longe de ser um modismo metodológico passageiro, a reconfiguração dos espaços-tempos da aprendizagem impõe-se como uma necessidade civilizacional. O estudante da atualidade não pode mais ser posicionado como um receptáculo passivo de dados preexistentes, mas sim como um construtor, curador e articulador de saberes em redes de complexidade crescente.

Nesse cenário de transição paradigmática, a aprendizagem autogerida, também amplamente caracterizada na literatura científica internacional como aprendizagem autodirigida ou autorregulada, surge não apenas como uma alternativa didática, mas como uma abordagem epistemológica indispensável. Trata-se de uma perspectiva capaz de promover e sustentar as novas exigências formativas do século XXI, atendendo com rigor e propriedade às demandas prementes de uma educação que se pretende mais flexível, personalizada, significativa, inclusiva e sintonizada com as linguagens midiáticas modernas. A autogestão do conhecimento pressupõe a capacidade do sujeito de gerir os seus próprios mapas cognitivos, de estabelecer itinerários formativos personalizados e de acionar estratégias metacognitivas complexas para monitorar sua própria evolução intelectual.

Assim, é de suma importância teórica, científica e social compreender de que maneira essa modalidade de aprendizagem, quando deliberadamente potencializada e amplificada pelas TDIC, pode contribuir de forma robusta para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos, reflexivos e integralmente preparados para as complexas vivências de um mundo em constante e imprevisível mutação. A convergência entre autonomia discente e recursos tecnológicos digitais cria um campo fértil para a superação das barreiras geográficas e cronológicas da escola, inaugurando a era da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). Contudo, essa inserção tecnológica não se dá de maneira neutra ou isenta de contradições; ela reverbera diretamente nas subjetividades dos estudantes e nas identidades profissionais dos docentes.

Além disso, discutir de forma honesta, profunda e rigorosa os limites, os riscos e as possibilidades reais dessa abordagem permite-nos refletir de maneira crítica sobre a necessária reconfiguração do papel do professor, que deixa de ser o detentor exclusivo do saber para atuar

como um mediador pedagógico, um designer de ambientes de aprendizagem e um orientador cognitivo estratégico. Essa discussão também coloca em evidência a centralidade do planejamento pedagógico intencional diante da crescente diversidade de perfis socioeconômicos, estilos cognitivos e ritmos de aprendizagem que caracterizam as salas de aula contemporâneas. Sem uma mediação docente qualificada, a prometida autonomia da era digital pode facilmente degenerar em isolamento cognitivo, exclusão pedagógica ou naufrágio informacional.

Desse modo, o presente estudo tem como objetivo geral analisar e discutir a aprendizagem autogerida no contexto educacional contemporâneo, destacando sua relevância, suas potencialidades e seus impasses frente às profundas transformações digitais e pedagógicas da atualidade. Busca-se examinar as bases conceituais que sustentam essa prática, bem como as condições metodológicas necessárias para que ela se efetive de modo democrático e qualitativo nas instituições de ensino. Pretende-se, ainda, desmistificar a ideia de que a autonomia discente prescinde da intervenção do educador, localizando a verdadeira inovação pedagógica na qualidade da relação dialógica estabelecida entre os sujeitos do processo educativo mediados pelas tecnologias.

Para alcançar tais objetivos, adota-se uma metodologia de base essencialmente qualitativa, estruturada por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e analítico. Esse procedimento metodológico viabiliza o mapeamento, a revisão e a análise crítica da literatura científica nacional e internacional já consolidada sobre o tema. Busca-se em autores de referência fundamental como Hernández (2017), Knowles (1975), Vygotsky (1978), Siemens (2005) e Jonassen (2000) o necessário embasamento teórico-epistemológico para iluminar a análise, promover a reflexão e subsidiar as discussões propostas ao longo do texto. A articulação dessas diferentes matrizes teóricas permite cruzar a psicologia histórico-cultural, a andragogia, as teorias curriculares críticas e as abordagens conectivistas da era digital, oferecendo uma visão multifacetada e integrada do fenômeno investigado.

No desenvolvimento sistemático deste estudo, discute-se, em um primeiro momento, o impacto multifacetado das TDIC na educação formal e a consequente emergência de práticas pedagógicas disruptivas que favoreçam de maneira concreta a autonomia do estudante. Nesse bloco inicial, busca-se contextualizar historicamente a aprendizagem autogerida, desvelando suas implicações teóricas, conceituais e práticas a partir dos marcos da andragogia clássica e

das teorias contemporâneas da cognição. Na sequência, são mapeados e debatidos minuciosamente os principais desafios de ordem técnica, psicológica e pedagógica relacionados à implementação concreta dessa abordagem no cotidiano escolar, dedicando especial atenção aos processos cognitivos de autorregulação, à gestão do tempo, ao fenômeno da procrastinação digital e à incontornável centralidade do educador como arquiteto e facilitador do ecossistema de aprendizagem. Por fim, nas considerações finais, são retomadas e articuladas as principais reflexões críticas geradas ao longo do estudo, enfatizando a necessidade premente de se construir um equilíbrio dialético e dinâmico entre a autonomia do estudante e a orientação diretiva do professor, condição *sine qua non* para que a aprendizagem autogerida se concretize com equidade, inclusão e excelência acadêmica.

2 EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: A APRENDIZAGEM AUTOGERIDA NO CONTEXTO DIGITAL

A educação nos dias atuais está irreversivelmente inserida em um cenário de globalização assimétrica e de alta complexidade tecnológica, no qual as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) exercem um papel de centralidade absoluta. Elas operam como eixos estruturantes que conectam, em tempo real, pessoas, ideias, capitais, dados e manifestações culturais em uma rede planetária cada vez mais ampla, integrada, fluida e instável. Vive-se, portanto, naquilo que sociólogos e teóricos da comunicação denominaram "sociedade em rede" ou "modernidade líquida", uma conjuntura histórica em que o acesso ao manancial informacional da humanidade se tornou instantâneo, ubíquo e radicalmente descentralizado. A informação, que outrora era um bem escasso, confinado em grandes bibliotecas institucionais ou retido sob a tutela de círculos restritos de especialistas, passou a fluir de forma torrencial através de dispositivos móveis conectados à internet, democratizando o acesso bruto aos dados e, simultaneamente, gerando novos desafios relacionados à saturação cognitiva.

Nesse novo panorama epistemológico, o modelo de escola tradicional cujas bases arquitetônicas, administrativas e pedagógicas foram consolidadas durante a Revolução Industrial para atender à lógica da padronização e da seriação tem sido constantemente colocado em xeque, desafiado e questionado em suas estruturas mais íntimas. Esse arranjo convencional,

caracterizado pela rigidez espacial das salas de aula presenciais, pelas carteiras fixas enfileiradas voltadas para o quadro, pela fragmentação artificial do conhecimento em disciplinas estanques e pela figura do professor posicionada como o centro de gravidade do processo, emissor e transmissor exclusivo de conteúdos acabados, revela-se flagrantemente insuficiente para dialogar com as necessidades das novas gerações de nativos e imigrantes digitais. O monopólio da informação que a instituição escolar deteve por séculos ruiu de forma definitiva. O ambiente escolar que insiste na repetição mecânica de dados e na memorização acrítica perde sua relevância social e pedagógica, gerando desinteresse, apatia e distanciamento por parte dos estudantes.

Como bem destaca Hernández (2017) em suas densas reflexões sobre a organização curricular, há na contemporaneidade uma necessidade premente e uma ênfase crescente em se promover uma aprendizagem de natureza muito mais ampla, complexa, integrada e interligada. Nessa perspectiva inovadora, o estudante deve ser intencionalmente estimulado e capacitado a contextualizar, tensionar e conectar os saberes locais e globais em uma escala de mútua afetação. A cognição contemporânea não pode mais operar por meio de gavetas conceituais isoladas; ela deve funcionar como um rizoma, estabelecendo pontes entre a ciência, a arte, a filosofia, a tecnologia e a história.

Essa mudança de foco demanda uma profunda reformulação das políticas curriculares e das práticas pedagógicas cotidianas, as quais precisam, urgentemente, deslocar o eixo da passividade imitativa para valorizar a construção ativa e autoral do conhecimento, a colaboração em redes colaborativas e o uso marcadamente crítico, ético e político das tecnologias digitais.

O horizonte formativo consiste em preparar o estudante para ler o mundo e agir com discernimento em um ecossistema civilizacional em constante mutação, onde o ato de aprender ultrapassa as fronteiras físicas e cronológicas da sala de aula convencional e se estende por toda a trajetória vital do sujeito. Diante da infociação, o excesso avassalador de informações e a proliferação de desinformação nas redes, torna-se imperativo o desenvolvimento da responsabilidade individual, do pensamento crítico, da literacia mediática e do rigor metodológico para que o educando saiba pesquisar, filtrar, validar, processar e aplicar as informações disponíveis, transformando o dado bruto em conhecimento vivo e socialmente referenciado.

Dentro desse quadro de transformações pedagógicas e conceituais, a Aprendizagem Autodirigida ou Autoogerida consolida-se como uma abordagem eminentemente inovadora e transformadora, precisamente porque resgata e coloca em primeiro plano o valor ontológico da autonomia e da independência do estudante em sua jornada singular de busca pelo saber. Longe de reduzir o ato educativo a um treinamento técnico e instrumentalizado, essa perspectiva assume que o ser humano possui uma propensão intrínseca para o crescimento intelectual e para a autorregulação sempre que inserido em ambientes estimulantes, acolhedores e desafiadores. Nessa moldura conceitual, o aluno assume o papel de verdadeiro sujeito histórico e epistemológico, assumindo a liderança na definição clara de seus objetivos de curto, médio e longo prazo, na seleção estratégica de seus métodos, técnicas e recursos de estudo, bem como na gestão soberana de seu próprio ritmo de apreensão cognitiva. Com isso, como apontam Rodrigues *et al* (2023), fomenta-se o desenvolvimento de competências transdisciplinares cruciais para a sobrevivência intelectual no cenário contemporâneo, preparando o indivíduo para a aprendizagem ao longo da vida, uma exigência inescapável em um mercado de trabalho e em uma cultura onde os conhecimentos técnicos se tornam obsoletos em intervalos de tempo cada vez mais curtos.

A aprendizagem autoogerida é uma jornada intencional de emancipação cognitiva. Costa e Tani (2022) asseveram que a aprendizagem autodirigida não constitui uma invenção recente das ciências da educação contemporâneas ou uma criação decorrente do advento dos computadores; ao contrário, trata-se de um processo antropológico profundo que acompanha a trajetória da humanidade desde os seus primeiros registros históricos e manifestações culturais. O ser humano, impulsionado pela curiosidade inerente, pela necessidade de superação de problemas vitais e pelo desejo de compreender os mistérios do cosmos e de sua própria existência, sempre buscou o conhecimento por iniciativa própria. O que a modernidade e as tecnologias digitais fazem é amplificar, instrumentalizar e dar uma nova escala a esse impulso arquetípico.

É fundamental pontuar que a autogestão da aprendizagem, para além de um desejo difuso, configura-se como uma prática rigorosamente orientada por metas claras, conscientes e balizada por cronogramas e prazos definidos pelo próprio sujeito ou em negociação com seu entorno formativo. Isso evidencia o caráter marcadamente intencional, sistemático e focado dessa abordagem, o que afasta de maneira categórica qualquer associação simplista entre

autonomia e improvisação, anarquia metodológica ou falta de planejamento. Ser um estudante autônomo não significa estudar ao léu, sem eira nem beira; significa, pelo contrário, exercer um nível superior de autodisciplina e rigor metodológico, demonstrando a existência de um objetivo claro e de um plano de ação estruturado que faz com que o indivíduo busque ativamente o conhecimento de forma proativa, resiliente e teleologicamente orientada (Costa; Tani, 2022).

Para compreender a gênese conceitual dessa abordagem, faz-se necessário recorrer à formulação clássica proposta por Malcolm Knowles (1975) no campo da andragogia — a ciência que estuda a aprendizagem dos adultos. De acordo com a concepção clássica de Knowles, a aprendizagem autodirigida define-se como um processo no qual os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem a ajuda de terceiros, para diagnosticar suas próprias necessidades de aprendizagem, formular seus objetivos específicos de estudo, identificar e mapear os recursos humanos e materiais necessários para a aprendizagem, escolher e implementar estratégias pedagógicas adequadas e, de modo crucial, avaliar criticamente os resultados e os impactos dos aprendizados alcançados.

O modelo de Knowles delinea um movimento de amadurecimento psicológico no qual o indivíduo deixa de ser um dependente da direção externa para se tornar um sujeito autodeterminado. A transição do paradigma da heteronomia (onde o outro dita as regras) para o da autonomia (onde o sujeito internaliza e cria suas próprias normas de conduta intelectual) é o cerne desse processo.

Nesses sentidos, as conceituações de Knowles encontram ressonâncias profundas nas formulações teóricas da psicologia de matriz construtivista e histórico-cultural. Dialoga diretamente com os pressupostos de Lev Vygotsky (1978) e com as contribuições posteriores de David Jonassen (2000) no campo da tecnologia educacional. Ambos os teóricos, partindo de suas respectivas filiações epistemológicas, convergem ao afirmar categoricamente que o progresso cognitivo, a reestruturação mental e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tornam-se infinitamente mais significativos, duradouros e profundos quando o indivíduo participa de forma ativa, engajada e consciente da elaboração e da co-construção do seu próprio saber. A cognição não é um reflexo passivo do ambiente exterior, mas o resultado de uma intrincada atividade mediada por signos e ferramentas.

Vygotsky (1978), ao desenvolver o conceito revolucionário de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) - que define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes -, já sinalizava que o horizonte último de toda mediação pedagógica qualificada é a progressiva emancipação do sujeito. A ajuda externa oferecida pelo professor ou pelos pares serve como um andaime (*scaffolding*) temporário. À medida que o estudante internaliza as ferramentas conceituais e os signos culturais, esses andaimes vão sendo gradualmente retirados, permitindo que o sujeito opere de forma autônoma.

Portanto, a autonomia não é um dado biológico a priori, mas uma conquista cultural resultante da mediação social. Contextos educacionais que incentivam deliberadamente a participação ativa do aluno, a pesquisa, a problematização da realidade e o debate de ideias, em detrimento da simples e enfadonha recepção de conteúdos prontos, dogmáticos e pasteurizados, são incomensuravelmente mais propícios ao florescimento pleno da aprendizagem autogerida. Jonassen (2000), por sua vez, ao cunhar o conceito de "tecnologias como ferramentas da mente" (*mindtools*), corrobora essa visão ao defender que os computadores e os softwares não devem ser utilizados na escola como meras máquinas de ensinar que controlam o comportamento do estudante, mas sim como ferramentas intelectuais que os alunos utilizam para representar, modelar, testar e refletir sobre os seus próprios conhecimentos, estimulando o pensamento crítico de ordem superior.

No contexto atual da cibercultura, onde a sociedade se encontra tecnologicamente conectada em tempo integral por meio de redes digitais de alta velocidade, o teórico George Siemens (2005) apresenta o Conectivismo como uma teoria de aprendizagem inovadora e robusta para compreender a cognição na era digital. O Conectivismo parte do princípio ontológico de que o conhecimento contemporâneo está profundamente descentralizado, distribuído e fragmentado, não residindo mais de forma exclusiva no interior da mente humana individual ou nos limites físicos de uma instituição, mas sim sendo continuamente construído e reconstruído a partir das interações dinâmicas, dos fluxos informacionais e das conexões estratégicas estabelecidas entre diferentes nós de informação que compõem uma rede global.

Esses nós, pode ser pessoas, bases de dados, artigos científicos, vídeos, fóruns de discussão ou algoritmos de inteligência artificial.

Nessa perspectiva teórica conectivista, a aprendizagem autogerida na atualidade exige que os indivíduos desenvolvam com urgência novas e complexas competências letradas e digitais, as quais vão muito além da mera operacionalização técnica de dispositivos eletrônicos. Requer o desenvolvimento de habilidades sofisticadas relacionadas à navegação fluida em ambientes de hipermídia, à filtragem criteriosa de dados torrenciais, ao cruzamento de fontes diversas para a identificação de vieses ideológicos e à articulação semântica de conteúdos provenientes de múltiplas redes de saberes. A máxima conectivista de que "a tubulação é mais importante do que o conteúdo que corre nela" destaca que a capacidade de aprender o que precisamos para o amanhã é mais crucial do que aquilo que sabemos hoje. Assim, no cenário cibercultural, o aluno precisa ser capaz de gerenciar, organizar, validar e integrar informações complexas e muitas vezes contraditórias disponíveis em múltiplas plataformas digitais, tornando-se cada vez mais ativo, autoral e estrategicamente astuto na arquitetura de seu próprio ecossistema pessoal de aprendizagem (*Personal Learning Environment - PLE*) (Siemens, 2005).

Diante de todo esse panorama analítico, considera-se que, para além da conquista evidente da autonomia individual, da flexibilidade espaço-temporal e do robustecimento de habilidades socioemocionais e atitudinais de altíssimo valor no mundo contemporâneo — tais como a responsabilidade civil, a auto-iniciativa, a resiliência diante do erro, a adaptabilidade e a proatividade —, a aprendizagem autogerida possui como outra vantagem de ordem maior um aprofundamento sem precedentes na construção do conhecimento científico e filosófico. Isso ocorre porque o estudante, ao se tornar o agente ativo, consciente e deliberado do seu próprio percurso formativo, e ao buscar os saberes impulsionado por suas autênticas afinidades intelectuais, inquietações existenciais e reais necessidades profissionais ou acadêmicas, deixa de memorizar a informação de forma mecânica e efêmera para construir o conhecimento de maneira genuinamente significativa (Rodrigues *et al*, 2023).

A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel já nos ensinava que o novo conhecimento só se ancora de verdade na estrutura cognitiva do sujeito quando encontra conceitos subsunçores relevantes e preexistentes, estabelecendo conexões não arbitrárias e substantivas. Quando o próprio estudante gerencia sua busca, ele naturalmente ativa e mobiliza

esses conhecimentos prévios, gerando uma ancoragem cognitiva muito mais robusta, o que transforma a informação em um instrumento conceitual vivo, disponível para ser transposto e aplicado com criatividade e eficácia na resolução de problemas reais e inéditos do seu cotidiano pessoal e comunitário.

Contudo, seria de um romantismo ingênuo e de uma cegueira epistemológica imperdoável considerar a aprendizagem autogerida na era digital como uma panaceia isenta de contradições, tensões e zonas de sombra. Embora a extraordinária flexibilidade e a profusão de recursos proporcionadas pelas tecnologias digitais e pela autogestão representem, incontestavelmente, um avanço libertador e democrático de proporções históricas no campo educacional, essa mesma flexibilidade traz à tona e joga luz sobre uma série complexa de desafios de ordem psicológica, técnica, didática e social que precisam ser encarados com o máximo rigor analítico pelas instituições de ensino e pelos pesquisadores da área.

Esse modelo avançado de aprendizagem exige dos sujeitos o domínio de habilidades executivas sofisticadas, tais como a autorregulação volitiva, o planejamento estratégico de metas de curto e longo prazo, a gestão rigorosa do tempo, a persistência diante de obstáculos conceituais e o monitoramento metacognitivo contínuo do próprio nível de compreensão e execução das tarefas. No entanto, a realidade empírica das salas de aula nos mostra que nem todos os estudantes estão igualmente preparados, do ponto de vista psicológico, cultural ou socioeconômico, para lidar com tamanho e exigente grau de autonomia e liberdade de escolha.

A passagem abrupta de um ensino secundário fortemente tutorial, heterônomo e baseado em cobranças externas diárias para um ambiente digital aberto de autogestão pode provocar choques identitários e cognitivos severos. A ausência crônica de uma estrutura externa fixa, de sinalizadores rígidos de tempo e espaço e de cobranças tradicionais imediatas pode, paradoxalmente, transformar a liberdade em uma armadilha paralisante. Esse cenário frequentemente gera nos estudantes sentimentos profundos de insegurança epistemológica, ansiedade crônica, sensação de isolamento, desamparo e sobrecarga cognitiva provocada pelo excesso de estímulos visuais e informacionais.

Todos esses elementos atuam como gatilhos psicopedagógicos potentes para o fenômeno da procrastinação sistemática e do abandono precoce de cursos e itinerários formativos virtuais, fatores deletérios que impactam de forma direta, drástica e negativa o desempenho acadêmico do estudante, minando sua autoeficácia e aprofundando as fossas da

exclusão e do fracasso escolar (Roque, 2023). A autonomia sem estrutura pode virar desamparo, e a liberdade sem rumo pode se converter em aprisionamento na superficialidade das redes sociais.

Além disso, é preciso rechaçar com veemência os discursos neoliberais e tecnocêntricos que tentam utilizar a apologia da aprendizagem autogerida e do autodidatismo digital como uma justificativa ideológica dissimulada para promover o esvaziamento das funções do Estado na educação, a precarização do trabalho docente e a redução de custos institucionais por meio da substituição de professores qualificados por plataformas automatizadas de ensino. O papel do educador profissional permanece sendo rigorosamente essencial, insubstituível e central nesse contexto, inclusive - e talvez com maior vigor - nos ambientes de aprendizagem mediados pelas mais avançadas tecnologias digitais de rede ou sistemas de inteligência artificial.

Não se trata de defender o retorno ao professor centralizador e autoritário do passado, mas sim de compreender que a autonomia discente não nasce por geração espontânea; ela é um constructo cultural que requer mediação e intencionalidade pedagógica para se desenvolver. Cabe ao professor, portanto, por meio de práticas didáticas intencionais, cientificamente fundamentadas e do uso inteligente, ético e consciente das ferramentas digitais disponíveis, atuar como o arquiteto cognitivo do processo educacional. É sua responsabilidade planejar e desenhar propostas, cenários e ecossistemas de aprendizagem ricos que respeitem as singularidades dos diferentes estilos cognitivos, favorecendo os mecanismos neuropsicológicos da atenção sustentada, da memória profunda e da construção cooperativa de conhecimentos dotados de valor social e acadêmico para esse novo perfil de estudante.

Essa mediação docente sofisticada e de alta complexidade pode e deve ser operacionalizada e materializada na prática pedagógica por meio da mobilização crítica de uma série de dispositivos metodológicos contemporâneos. Destaca-se aqui o uso planejado das metodologias ativas de aprendizagem (como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida), as quais lançam mão das tecnologias para disparar investigações profundas e debates conceituais densos entre os estudantes. Da mesma forma, a incorporação intencional de recursos e dinâmicas de gamificação bem estruturadas - utilizando elementos de design de jogos, tais como narrativas imersivas, sistemas de conquistas, progressão de desafios e ciclos rápidos de feedback - pode atuar como um poderoso motor de motivação intrínseca e extrínseca, auxiliando os estudantes

a manterem o foco, a persistência e o engajamento contínuo em suas trilhas formativas autogeridas.

Essencial também se faz a estruturação de sistemas de feedback contínuo, formativo, humanizado e personalizado. Longe de se limitarem a notas frias ao final de um período, esses feedbacks devem fornecer aos alunos dados qualitativos e pistas metacognitivas claras sobre os caminhos percorridos, os nós conceituais que ainda precisam ser desatados e as estratégias de estudo que se mostraram mais ou menos eficientes, ajudando-os a desenvolver a autoconsciência necessária para monitorar e calibrar de forma cada vez mais independente e madura a sua própria engrenagem de construção do saber (Roque, 2023). O professor contemporâneo transita de um transmissor de verdades para um mentor de buscas, um curador de conteúdos confiáveis e um provocador de reflexões críticas, garantindo que o estudante navegue pelo oceano digital sem se perder nas correntes da superficialidade e do isolamento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das profundas, complexas e velozes transformações que se operam no cenário educacional e sociocultural contemporâneo, fica evidente a necessidade urgente e inadiável de se ressignificar e refundar as bases epistemológicas que sustentam os papéis tradicionais atribuídos tanto ao estudante quanto ao professor, bem como a urgência de se superar as metodologias meramente passivas e transmissivas que ainda teimam em colonizar as salas de aula e os ambientes virtuais das instituições de ensino. A aprendizagem autogerida, quando devidamente impulsionada, amplificada e qualificada pelas potencialidades infinitas das tecnologias digitais de informação e comunicação, apresenta-se não como uma utopia abstrata, mas como uma proposta pedagógica concreta, robusta e perfeitamente alinhada às exigências éticas, científicas e profissionais de um mundo marcado pela complexidade e pela transição permanente. Ela atua como um vetor de democratização cognitiva ao promover o protagonismo real do aluno, estimulando o florescimento de competências críticas, autorregulatórias e de pensamento reflexivo que são rigorosamente essenciais para a cidadania plena e para a sobrevivência intelectual na sociedade contemporânea.

No entanto, é imperativo que as reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo sirvam de alerta contra visões ingênuas, tecnocêntricas ou desprovidas de sensibilidade social. A

conquista da autonomia intelectual e da capacidade de autogestão cognitiva não é um ponto de partida natural ou automático inerente à condição humana; ela é, fundamentalmente, um ponto de chegada, um processo complexo de desenvolvimento psicológico e cultural que exige tempo, preparo técnico, acompanhamento afetivo e um planejamento didático de extrema precisão por parte das instituições educativas. A realidade concreta nos impõe reconhecer que, em função das históricas e perversas desigualdades socioeconômicas e culturais que fraturam o tecido social, nem todos os estudantes chegam aos espaços formativos dotados das mesmas habilidades, hábitos de estudo ou estruturas psicológicas necessárias para gerenciar com sucesso e sem sofrimento os seus próprios percursos de aprendizagem na imensidão do ciberespaço. Ignorar essa assimetria de partida e lançar os estudantes ao autodidatismo digital sem amparo constitui uma forma velada de exclusão pedagógica.

Assim, embora as tecnologias digitais ofereçam horizontes inéditos de expansão da mente, personalização do ensino e descentralização do saber, o papel do educador profissional, longe de ser minimizado ou descartado, emerge nesta era tecnológica como um elemento ainda mais fundamental, estratégico e insubstituível. Cabe ao professor exercer a mediação pedagógica necessária, garantindo o rigor metodológico, a curadoria científica de excelência, o acolhimento das fragilidades emocionais e o direcionamento estratégico que impedem que a autonomia discente se degenere em isolamento alienante ou em dispersão superficial diante da torrente informacional da internet. A ação docente deve se concentrar na promoção de práticas pedagógicas intencionais, inclusivas e diferenciadas, oferecendo os andaimes conceituais necessários para o apoio e o desenvolvimento integral de todos os alunos, respeitando suas singularidades e seus ritmos próprios de aprendizagem.

Desse modo, percebe-se de forma clara e inequívoca que o equilíbrio dialético, dinâmico e harmonioso entre a autonomia proativa do estudante e a orientação mediadora e intencional do professor apresenta-se, simultaneamente, como um dos principais e mais complexos desafios práticos e como uma das maiores e mais luminosas potências transformadoras para a construção de uma educação de qualidade na contemporaneidade. Somente por meio dessa articulação dialógica entre sujeitos livres e educadores comprometidos será possível converter o imenso manancial técnico das tecnologias digitais em efetivo desenvolvimento humano, emancipação social e inteligência crítica compartilhada para os tempos atuais e futuros da sociedade moderna.

REFERÊNCIAS

- COSTA, D.; TANI, Z. R. **Autogestão dos alunos**. Flórida: Must University, 2022.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Penso, 2017. Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/a-Livro-Projetos-de-Trabalho-Parte-1.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.
- JONASSEN, D. H. **Computers as mindtools for schools: engaging critical thinking**. 2. ed. [S. l.]: Prentice Hall, 2000.
- KNOWLES, M. S. **Self-directed learning: a guide for learners and teachers**. Cambridge: Cambridge Adult Education, 1975.
- ROQUE, F. W. F. **Aprendizagem autogerida (autodirigida): características, vantagens e desvantagens**. 2023. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/aprendizagem-autogerida-autodirigida-caracteristicas-vantagens-e-desvantagens.htm>. Acesso em: 8 abr. 2025.
- RODRIGUES, F. F.; PULLEN, F. C. dos S.; FIGUEIRÔA, L. M. de; MAGALHÃES, M. S.; SANTOS, S. M. A. V. A aprendizagem autogerida nos cursos on-line com ajuda do design instrucional. **Revista Ilustração**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 3–7, 2023. DOI <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v4i2.147>. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/147/92>. Acesso em: 8 abr. 2025.
- SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, [s. l.], v. 2, n. 1, 2005. Disponível em: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm. Acesso em: 8 abr. 2025.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.